Autoscopia:

uma ação reflexiva sobre a prática docente

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Organização

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

eduerj

Autoscopia:

uma ação reflexiva sobre a prática docente

Autoscopia:
uma ação reflexiva sobre a prática docente

Organização
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro
2020

Dedico este livro a todos os meus alunos e ex-alunos do Proped, com quem venho aprendendo muito sobre ciência e, principalmente, sobre a vida.

Dedico também aos meus sete netos: Bady, Elias, Julia, Paula, Vicente, Henri e Gustavo! A lista vai aumentando...

Agradeço ao CNPq, que me agraciou com uma bolsa de produtividade em pesquisa (proc. 309435/2015-3) e possibilitou a publicação deste livro.

Sumário

Prefácio

Esta obra foi produzida por um grupo dedicado a tópicos de pesquisa que tangenciam a diversidade humana nas interfaces do saber produzido. Já de longa data, os integrantes deste grupo registram, em seus currículos, empreendimentos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Trata-se de publicação de caráter técnico-científico cujo conteúdo interessa aos docentes filiados a programas de formação inicial e continuada dos professores que atendem alunado de diversas faixas etárias. O livro é constituído de relatórios de pesquisas oportunos para responder a perguntas formuladas por pesquisadores, administradores escolares, professores de sala de aula, pais de alunos e estudiosos de uma maneira geral. Esse conglomerado de conhecimento produzido é pertinente e válido, tendo suas origens no trabalho de pesquisa e nas reflexões lideradas por profissionais atuantes em Educação na contemporaneidade. O texto, como um todo, é também o registro histórico sobre a introdução e o uso de tecnologias educacionais avançadas para o trato da diferença no contexto psicossocial. O conteúdo que compõe o livro *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* mescla-se com o clima político conturbado que afeta o professor neste momento crítico nacional. Ouve-se que o professor foi desrespeitado na sua dignidade, por comentários derrogatórios não condizentes com seu papel na sociedade. Nesse cenário de preocupações com a integridade do professor reflexivo, o suporte metodológico proposto pelo grupo se consolida na pesquisa de revisão da literatura. Futuramente, sob essa mesma perspectiva

investigativa, há interesse desses pesquisadores em desenvolver estudos sobre a evidência dos efeitos das técnicas e dos procedimentos de autoscopia no processo de aprendizagem. Esse é um conteúdo a ser incorporado aos tópicos essenciais do texto, incluindo-se aprofundamentos sobre a concepção de autoscopia na formação inicial e continuada do professor, assim como no desenvolvimento de competências diversas. Na sequência, veem-se relatos intrigantes sobre resultados de pesquisas que versam sobre *Universal Design,* Comunicação Alternativa, Plano Educacional Individualizado, evidência e melhores práticas de ensino, em razão dos efeitos produzidos pelo uso da autoscopia, no atendimento de crianças diagnosticadas com múltipla deficiência. Aborda-se também a formação de pais para atuarem no treinamento de habilidades sociocomunicativas de seus filhos diagnosticados com TEA. Em síntese, trata-se de obra de alta relevância e significado para o enriquecimento do acervo do conhecimento científico produzido.

Meus sinceros agradecimentos pela confiança e pela oportunidade de prefaciar tão importante obra.

Francisco Nunes
Ph.D. em Educação Especial
Professor titular em Educação Especial da UERJ

Apresentação

A literatura científica revela que a adequada formação docente é variável essencial na resolução de problemas educacionais. A despeito desses dados, pesquisadores alertam, com pesar, uma política de desvalorização dos programas de formação de professores nas últimas décadas (Nacarato, 2016). Esse fenômeno vem associado à implementação de práticas formativas ineficazes, fundamentada, essencialmente, em um paradigma linear de transposição de conhecimento. Nesse modelo tecnicista, onde o protagonismo docente é fortemente negligenciado (Tardif, 2000; Nunes, 2008; Tardif e Moscoso, 2018; Nacarato, 2016), os professores são treinados a implementarem, de forma acrítica, práticas aprendidas no ambiente acadêmico, e a desvalorização de variáveis situacionais, como as crenças do docente ou o seu contexto de ensino, resulta, por vezes, no abandono das práticas aprendidas (Nunes e Schmidt, 2019).

Nesse contexto, urge a necessidade de se repensar a epistemologia da prática, apartando-se de um modelo linear de transposição de conhecimento e aproximando-se de uma abordagem reflexiva. Esse modelo, que valoriza as variáveis situacionais, é centrado na investigação do fazer docente a partir de situações concretas de ensino no próprio contexto escolar.

Na busca de novas metodologias e recursos para favorecer a atitude reflexiva do docente, encontramos a autoscopia – palavra formada pelos termos *auto*, ação realizada pelo próprio sujeito, e *scopia*, que significa objetivo, finalidade, alvo –, que pode ser definida como a observação tardia do "eu" em uma situação peda-

gógica dada e registrada. Após a observação de si próprio ofertada por um vídeo, por exemplo, o professor pode tomar consciência de certas lacunas em sua ação, realizando, assim, a autoconfrontação e a autoavaliação, que pode conduzir a um confronto com o outro. Parece haver consenso na literatura sobre a relevância de sua incorporação na formação inicial e continuada de professores (Takahashi, 2018; Klepka e Corazza, 2018)

Esta obra apresenta no capítulo 1, de autoria de Nunes, Silva, Nunes e Schirmer, uma revisão descritiva da literatura acerca da utilização de técnicas e de procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo, na qual foram revisitados 65 trabalhos desenvolvidos desde 1989 em vários países. A análise desse acervo apontou, entre outros aspectos, para uma parcela extremamente reduzida de investigações levadas a cabo junto a professores envolvidos com a educação de alunos especiais, como aqueles com transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência múltipla.

Os demais capítulos representam um movimento de introdução da autoscopia na formação de professores e pais de crianças especiais, empregando delineamento quase experimental de pesquisa intrassujeitos (análise individual do desempenho do participante do estudo submetido a pelo menos duas situações diferentes). Assim, no capítulo 2, Silva e Nunes relatam estudo conduzido junto a professores de sala regular e de sala de recursos multifuncionais que atendem alunos com TEA em escola pública do ensino fundamental da cidade de Rio das Ostras (RJ). Nesse estudo, além da autoscopia, foi implementada uma formação baseada no Desenho Universal da Aprendizagem.

No capítulo 3, Togashi e Walter descrevem e discutem a introdução dos recursos de Comunicação Alternativa, dos princípios do Currículo Funcional Natural e dos procedimentos da autoscopia junto a professores de salas de recursos multifuncionais de alunos com TEA em escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Essa iniciativa esteve presente no capítulo 4, no qual, Guthierrez e Walter se envolveram com a formação continuada de professores de sala

regular de alunos com TEA em uma escola pública de referência no Rio de Janeiro, também centrada na Comunicação Alternativa e na autoscopia.

O capítulo 5, de autoria de Soares, Nunes e Braga, apresenta estudo junto a professora de ensino regular e seu aluno com TEA na cidade de Mossoró (RN), no qual as autoras se propuseram a registrar os efeitos da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) associados aos procedimentos da autoscopia.

Sampaio e Nunes empreenderam pesquisa junto a professores de escola regular e de escola especial da cidade do Rio de Janeiro comprometida com a educação de alunos com múltipla deficiência sensorial para avaliar os efeitos da autoscopia e da introdução de símbolos táteis de comunicação alternativa, muito pouco difundidos em nossas escolas. Esse relato compõe o capítulo 6.

Finalmente, no capítulo 7, Schmidt e Oliveira relatam o processo de autoscopia utilizado no contexto da formação de pais para atuarem em uma intervenção para desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas do filho com TEA em um estudo conduzido em Santa Maria (RS).

Referências

KLEPKA, V. e CORAZZA, M. J. "Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia". *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 32, pp. 130-44, 2018.

NACARATO, Adair Mendes. "A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?". *Rev. Bras. Educ.*, v. 21, n. 66, pp. 699-716, Rio de Janeiro, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300699&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2020.

NUNES, Débora R. P. "Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador". *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, pp. 97-107, jan./abr. 2008, São Paulo.

______ e SCHMIDT, Carlo. "Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola". *Cad. Pesqui.*, v. 49, n. 173, pp. 84-103, São

Paulo, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300084&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2020.

TAKAHASHI, Danieli Azanha Gazzoni. *Prática reflexiva na formação inicial de professores: intervenções no PIBID/Química por meio da autoscopia* (dissertação). Universidade Estadual do Maringá, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4693. Acesso em: 22 jan. 2020.

TARDIF, Maurice. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério". *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 5, pp. 5-24, Rio de Janeiro, 2000.

______ e MOSCOSO, Javier Nunez. "A noção de 'profissional reflexivo' na educação: atualidade, usos e limites". *Cad. Pesqui.*, v. 48, n. 168, pp. 388-411, São Paulo, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200388&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2020.

Capítulo 1
Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva
Débora Regina P. Nunes
Carolina Rizzotto Schirmer

Introdução

Formação do professor reflexivo

Tendo como suporte metodológico tópicos essenciais preconizados pela pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura, os objetivos do presente capítulo são rastrear, reunir, agrupar e sintetizar os resultados conclusivos de estudos que tratam da utilização de técnicas e de procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo. Trata-se de trabalho de pesquisa descritiva, tendo como foco o saber produzido e disseminado, em bases de dados eletrônicas no período 1989-2019, conforme especificado no decorrer do capítulo.

São múltiplas as fontes de informações necessárias para proceder-se ao delineamento do estado da arte, no que concerne à incorporação

das técnicas e dos procedimentos de autoscopia na grade curricular, direcionada para a formação do professor reflexivo.

Sob o ponto de vista histórico, nos últimos vinte anos, constata-se em vários países, em especial no Brasil, uma política de desvalorização da formação docente levada a cabo nas universidades públicas, além da crescente privatização da educação (Nóvoa, 2017). Tais tendências encontram-se afinadas com as propostas de reformas educacionais alinhadas com os princípios do neoliberalismo (Cochran-Smith et al., 2015). Assim, para resgatar a educação brasileira, cujos resultados nas avaliações internacionais têm mostrado um quadro preocupante (Carnoy, 2015), conclusões de pesquisas apontam a formação de professores como variável essencial na resolução de problemas educacionais (Gatti, 2014; Barreto, 2019). Tal postura pode conduzir à culpabilização dos docentes, revelando, assim, uma visão estreita e maniqueísta do seu trabalho. Cientes dos riscos desse reducionismo e da simplificação do fenômeno da formação docente, mas ao mesmo tempo desejosos de contribuir para o debate, o grupo de pesquisa responsável pela publicação deste livro disponibiliza ideias sobre uma prática recorrente encontrada na literatura contemporânea – o uso das técnicas e dos procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo.

O movimento da formação do professor reflexivo emergiu na década de 1980 como uma insurgência contra as implicações da chamada racionalidade técnica, que aparta teoria e prática e ignora a criatividade e o discernimento do professor (Giroux, 1988). Segundo essa concepção, professores são recipientes passivos do conhecimento profissional, meros técnicos que executam programas de ensino elaborados por acadêmicos, especialistas que, em geral, encontram-se distanciados do ambiente da sala de aula. Assim, a velha dicotomia teoria *versus* prática contrapõe o conhecimento produzido na academia com aquele concebido pelo professor o qual, respaldado por sua experiência cotidiana em sala de aula, anuncia que "na prática a teoria

é outra". Na verdade, como esclarece Zeichner (1994), a suposta distância entre ambas se expressa mais como um desencontro entre a teoria do observador acadêmico e a teoria do professor de sala de aula do que a própria diferença entre teoria e prática.

Historicamente, as origens da reflexão na educação remontam a Dewey (1910). O filósofo americano apregoava que a reflexão emerge da confusão, da dúvida ou da perplexidade. Se aceitássemos acriticamente qualquer proposição imposta, a reflexão não se faria presente. Contudo, se tivermos dúvidas, ou o tema nos parecer confuso, é imperativo exercitarmos o pensamento, buscando novas evidências que possam confirmar ou negar a proposta inicial.

Schön (1997 e 2000) advoga uma formação de professor que se caracterize por um *practicum reflexivo*. Com isso, propôs três processos que podem auxiliar o professor na sua atividade docente: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Reflexão na ação significa que o conhecimento tácito que o professor detém serve de guia para desenvolver a atividade prática, sem, contudo, sistematizá-la, mas se mostrando capaz de atender, com criatividade, às variáveis que atuam no contexto do ensino. Já a reflexão sobre a ação envolve a reconstrução mental das ações educativas, de modo a realizar uma análise retrospectiva e avaliar se seu conhecimento na ação contribuiu ou não para ofertar um ensino de qualidade. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação envolve o pensar sobre sua observação de suas próprias ações em sala de aula e o significado que o professor atribuiu ao ocorrido e à adoção de outros sentidos. Enfim, constitui-se uma ação, uma observação e uma descrição escrita (Rosa-Silva, Lorencini Junior e Laburú, 2010).

Origens e conceituação de autoscopia

Consideramos, assim, a reflexão do professor acerca de sua prática docente como pedra angular no processo formativo; na busca de novas metodologias e recursos para favorecer essa atitude

reflexiva do docente, depara-se com a autoscopia. A palavra autoscopia é formada pelos termos *auto* – ação realizada pelo próprio sujeito – e *scopia* – objetivo, finalidade, alvo (Sadalla e Larocca, 2004). O termo foi introduzido por M. Fauquet e S. Strasvogel, professores no Centro Audiovisual da Escola Normal Superior de Saint Cloud, França, ao final da década de 1960. Os autores pretendiam adotar na educação francesa uma nova metodologia de formação de professores baseada no microensino americano (Linard, 2000). A autoscopia emerge assim na confluência de dois fatores presentes naquela época: a insatisfação com a formação de professores e com o desempenho dos alunos, e o advento da tecnologia audiovisual americana. A pressão conjugada dessas forças, ideológica e tecnológica, marcou profundamente uma reflexão pedagógica estimulada pela exigência quase inexorável de inovações na década de 1960 (Travers, 1973 apud Fauquet, 1980). Para justificar a contribuição das imagens gravadas em vídeo, Travers (1973) argumenta que a imagem visual, conceituada como analogia concreta e intuitiva do real, seria assimilada pela memória mais facilmente do que o discurso lógico abstrato e, portanto, favoreceria a permanência e a fixação do conhecimento. Contrapondo-se a essa premissa, profetizada ingenuamente acerca da superioridade da imagem que se enriquece pelo aparente dinamismo de um filme, Piaget argumenta que essa prática é inadequada para a formação do construtivismo operativo, porque a inteligência não pode ser reduzida às imagens de um filme. De fato, o conhecimento não pode estar limitado a uma soma de informações armazenadas, implica antes a apropriação do objeto por um conjunto de operações que promovem a elaboração do conhecimento constituinte (Piaget, 1969).

Autoscopia pode ser definida como a observação tardia do "eu" em uma situação pedagógica dada e registrada. Após essa observação de si próprio ofertada pelo vídeo, o professor tomará consciência de certas lacunas em sua ação, realizando, assim, a autoconfrontação e a autoavaliação, podendo conduzi-lo a um con-

fronto com o outro, portanto, uma heteroavaliação, ocasião na qual é acompanhado pelo seu supervisor (Fauquet, 1980). De acordo com Linard (1980), a imagem que aparece na tela constitui-se em categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva. É na interação de tais aspectos que a autoscopia funciona. Ferrès (1996) observou ainda que o encontro do sujeito consigo mesmo, que ocorre quando se assiste ao vídeo, em geral, estimula sua fala acerca do conflito que emerge entre a imagem objetiva e o "eu" subjetivo e as possíveis articulações entre elementos envolvidos nos registros, pois:

> É esse confronto que, paradoxalmente, ajuda a re-instalar o sujeito com todo o seu potencial reflexivo e expressivo. [...] Trata-se, pois, de uma reapropriação de si e também de uma ocasião privilegiada de autocrítica em face da representação que se tem do próprio papel no mundo e a atuação que nele se verifica (Sadalla e Larocca, 2004, pp. 422-3).

Convém lembrar, neste ponto, que, a despeito de a autoscopia favorecer a conscientização global da ação pedagógica, a observação do próprio desempenho, desacompanhada de uma troca com outro docente que conduza à reflexão, não produz mudanças no desempenho pedagógico futuro (Alvarez, 1986). Segundo a concepção de Schön (1988), pode-se afirmar que a visualização da própria performance seguida de uma conversa com o outro pode instigar a reflexão sobre a ação e, posteriormente, até mesmo a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Zeichner (2008) alerta, ainda, para a inadequação da prática reflexiva conduzida de forma individual pelo docente e da falta de atenção às condições do contexto social da atividade de ensino. Tal situação pode conduzi-lo a conceber os problemas como exclusivamente seus, falhando em relacioná-los aos de outros professores ou ainda à estrutura da educação e suas contingências. A propósito

da necessidade de que o trabalho reflexivo seja conduzido como uma prática social em que professores interajam e se apoiem mutuamente na construção coletiva de uma estrutura de suporte para todos, Zeichner aponta para a importância da reflexão como uma prática social que ocorre em comunidades de prática no aprendizado docente.[1]

Autoconfrontação e microensino

Com uma linha de pensamento e atuação muito próxima da autoscopia, destaca-se o dispositivo da autoconfrontação. A literatura acerca da autoconfrontação mostra a extrema relevância dessa análise para o ofício do professor. A autoconfrontação foi criada pelo linguista Daniel Faïta, em 1997, para estimular o estudo da atividade de condutores de trens na Europa e aperfeiçoada pelo psicólogo Yves Clot em sua Clínica da Atividade, no contexto da abordagem histórico-cultural de Vigotsky. A autoconfrontação, no dizer de Clot, constitui-se em um dispositivo metodológico direcionado a investigar a atuação do trabalhador, de modo a ampliar seu raio de ação e poder de operar sobre o próprio meio e sobre eles mesmos. Esse procedimento mostra-se útil não somente como meio de os indivíduos se apropriarem dos saberes acerca de seu próprio ofício, mas também como recurso de transformação desse ofício pelos próprios trabalhadores com auxílio do pesquisador. Com efeito, quando um profissional é confrontado com sua situação laboral, tem a possibilidade de reelaborar os mecanismos empregados por meio de processos cognitivos e, assim, modificar sua atuação no futuro.

---

[1] O conceito de comunidade de prática foi cunhado por Wenger (1998), sob a perspectiva da teoria social da aprendizagem, para se referir às configurações sociais que agregam valor aos empreendimentos de seus integrantes e reconhecem como competente sua participação. O conhecimento coletivo resultante dessas práticas pertence a uma comunidade que possui um objetivo comum (Wenger, 1998). Assim, o conceito de comunidade de prática implica, necessariamente, uma perspectiva da aprendizagem como atuação social, e não individual (Nunes et al., 2018, p. 261).

No Brasil, estudos sobre a autoconfrontação têm sido conduzidos em programas *stricto sensu* de pós-graduação em Educação desde os anos 2000. Tais produções servem principalmente para coleta de dados, não avançando, contudo, na contribuição para a efetiva mudança na atividade laboral dos participantes (Perez e Messias, 2013).

Outro conceito que se aproxima da autoscopia é o de microensino. Fauquet (1980) se refere a esse termo, fundamentado em Allen e Ryan (1972), como o encontro de um método e um instrumento a serviço da formação em geral e particularmente na formação de professores. O microensino surgiu em 1963, na Universidade de Standford quando Robert Bush, Dwight Allen e outros pesquisadores começaram a estudar o processo de ensino em componentes reduzidos, os quais foram chamados de destrezas técnicas, ou seja, procedimentos de ensino que professores usam em suas aulas (Villar Ângulo, 1977 apud Fernandes, 2004). O microensino se constitui em procedimento de formação de docentes que promove uma simulação de prática de ensino, quando são registradas pequenas sequências ou modelos de ensino, em escala reduzida, visando ao desenvolvimento de professores (Fernandes, 2004). Sant'Anna (1979) considera o microensino como tão real quanto uma aula comum, uma vez que é praticado com alunos em sala de aula, estando sujeito às mesmas contingências presentes em situações reais de ensino. A autora informa, ainda, que esse procedimento tem sido empregado no Brasil como atividade de prática de ensino em disciplinas como Didática, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino, substituindo algumas práticas ou técnicas tradicionais (Arrigo, Lorencini Junior e Broietti, 2017).

Método

Foi conduzido um trabalho de pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura (RNL) com foco no uso da autoscopia na formação docente. Trata-se de delineamento de pesquisa bibliográfica cujo

objetivo é identificar tendências metodológicas ou teóricas, assim como padrões de resultados descritos em estudos sobre um determinado campo de conhecimento (Paré et al., 2015). O emprego de protocolos estruturados de busca, assim como o uso de critérios de inclusão e de exclusão de trabalhos, são procedimentos adotados em revisões dessa natureza. Por fim, esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela quantificação de dados de natureza qualitativa, como o tipo de metodologia empregada, os autores citados, entre outras variáveis (Paré et al., 2015).

Como critério de inclusão, foram analisados os resumos dos artigos, dissertações e teses publicados no período 1989-2019 em diferentes bases de dados, a saber: *Google* acadêmico, SciELO, CAPES.[2] As buscas incluíram textos redigidos em português, inglês, francês e espanhol, com a aplicação das seguintes palavras-chave: *autoscopy, autoscopie* e *autoscopia*; associadas aos termos: formação de professores, *teacher training*, *formation d'enseignants* e *formación de profesores.* Foram excluídos resumos sem descrição clarificada do conteúdo do artigo, como também aqueles referentes a fenômenos psicológicos de alucinação complexa durante a qual os pacientes experimentam duplicação visual do seu corpo (Blanke, Landis, Spinelli e Seek, 2004). Capítulos de livros foram excluídos desta revisão, assim como artigos, dissertações e teses protegidas e pagas.

Para a seleção dos trabalhos, foi realizada, primeiramente, a leitura dos títulos e do resumo para fins de elegibilidade, conforme os critérios previamente estabelecidos. No banco de dados SciELO, não foram encontradas publicações com os descritores: autoscopia e formação de professores, *autoscopy and teacher training*, *autoscopie et formation d'enseignants* e *autoscopia e formación de profesores,*

[2] *Google* acadêmico é a ferramenta de pesquisa capaz de pesquisar diversos trabalhos científicos em diferentes línguas. SciELO: é uma biblioteca digital de livre acesso a periódicos brasileiros. CAPES é o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil que oferece um banco de dados de pesquisas em diferentes áreas de ensino.

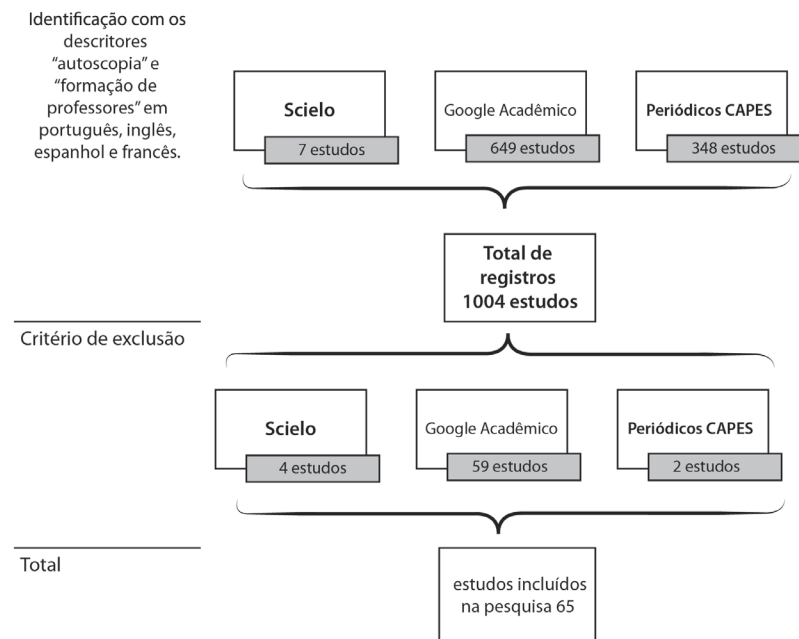
tampouco com os termos *autoscopy, autoscopie e autoscopia.* Mas, com o descritor "autoscopia", em português, foram encontrados sete artigos, sendo que três foram excluídos porque não entravam no critério de inclusão. Os quatro artigos restantes foram Loos-Sant'ana e Gasparim (2013); Rosa Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2010); Rosa Silva e Lorencini Júnior (2007); e Sadalla e Larocca (2004).

No Portal da CAPES, quando inseridos os termos *autoscopy*, *autoscopie* e autoscopia, verificou-se a ocorrência de 348 publicações. Para fins de refinamento sobre o uso da autoscopia no contexto escolar, uma busca mais avançada foi realizada. Logo, com os termos autoscopia e formação de professores não foi encontrada qualquer publicação. Já com os termos *autoscopy* e *teacher training* foram encontrados quatorze artigos; destes, dois enquadravam-se nos critérios de inclusão supramencionados (Klepka e Corazza, 2018; Arrigo, Lorencini Júnior e Broietti, 2017). Ressalta-se que oito deles foram repetidos, ou seja, já tinham sido localizados tanto no banco de dados da SciELO como no da CAPES, e quatro não se encaixaram nos critérios de inclusão. Um artigo foi encontrado quando inseridos os termos *autoscopie* e *formation d'enseignants*, contudo, a publicação não fazia ilação com as questões educacionais. Quando procuradas em espanhol as palavras-chave *autoscopia e formación de profesores,* nenhuma publicação fez jus ao critério adotado nesta investigação.

No *Google* acadêmico, 4.750 trabalhos foram, inicialmente, identificados empregando-se a palavra autoscopia em português, inglês, francês e espanhol. Na etapa seguinte, o vocábulo "autoscopia" foi associado ao unitermo "formação de professores" nas três línguas, produzindo 63 estudos publicados em francês; 28 em inglês; 182 em espanhol; e 376 em português. Dos 649 estudos identificados nessa etapa, apenas 59 atenderam ao critério de inclusão, a saber: Afonso (1995); Alfonsi (2019); Arrigo e Lorencini (2015); Azaoui (2016); Baquero (2008); Beckers (2004); Beckers Leroy (2011); Beckers e Linden (2007); Gaudin (2011); Bouchard

e Gagnon (2002); Brandão (2017); Campos (2012); Carvalho e Passos (2014); Cloes e Mouton (2012); Corbeil e Normand--Guérette (2012); Derobertmasure, Dehon e Bocquillon (2015); Derobetmasure, Bocquillon e Dehon (2015); Domínguez (2015); Fagnant, Etienne Mottier Lopez e Hindryckx (2017); Fernandes (2004); Flandin (2015); François, Noël e Pirard (2018); Freitag et al. (2018); Gal Petitfaux (2015); Gaudin e Chalies (2010); Gossin (2010); Ildefonso (2013); Kusiak (2015); Leblanc (2007); Leblanc (2011); Leblanc; Ria e Veyrunes (2013); Leroy (2011); Leroy e Beckers (2015); Lindner e Peres (2014); Moreira, Ferreira e Sarmento (2005); Mottet (1992); Navarro (2016); Neto e Peixoto (2018); Nogueira e Lamas (2009); Olivesi (2012); Pacheco e Freire (2019); Papoulia-Tzelepi (1993); Peraya (1990); Phaneuf (2005); Piratello et al. (2016); Piratello et al. (2017); Ramos e Aragão (2018); Rosa e Silva et al. (2009); Schmidt et al. (2019); Serres (2006); Simons (2012); Soto Marin Gusmán (2017); Souza et al. (2019); Takahashi (2018); Tochon (1992); Torres, Soares e Carvalhaes (2018); Tosta (2006); Vacheski e Lorencini Jr. (2018); e Weiss Aymon Floris e Ferrez (2011).

O processo de seleção desses artigos está esboçado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Organograma que representa o processo de seleção dos estudos analisados

Fonte: elaboração própria.

Resultados

A busca resultou em 65 publicações, sendo quatro identificadas no banco de dados da SciELO, duas no Banco de dados da CAPES e cinquenta e nove (59) na base de dados do *Google* acadêmico.

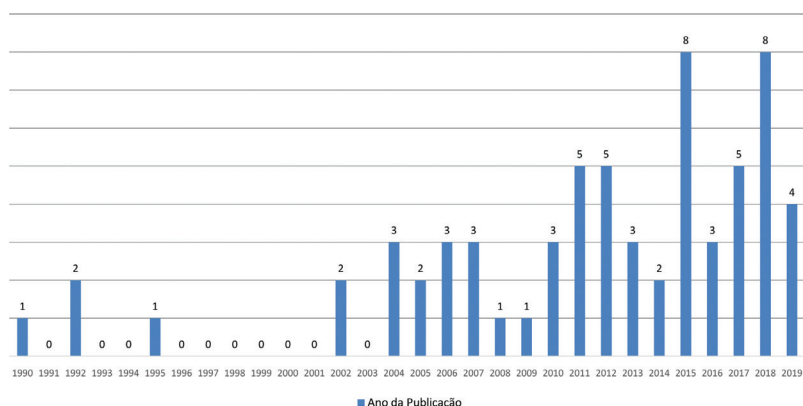
Para caracterizar os 65 (sessenta e cinco) trabalhos encontrados, foram elaboradas tabelas em Excel com as seguintes categorias: autores, ano e tipo de publicação, referencial teórico, objetivo, local, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, participantes e

resultados. Foi feita inicialmente uma análise quantitativa dos dados para posterior análise qualitativa.

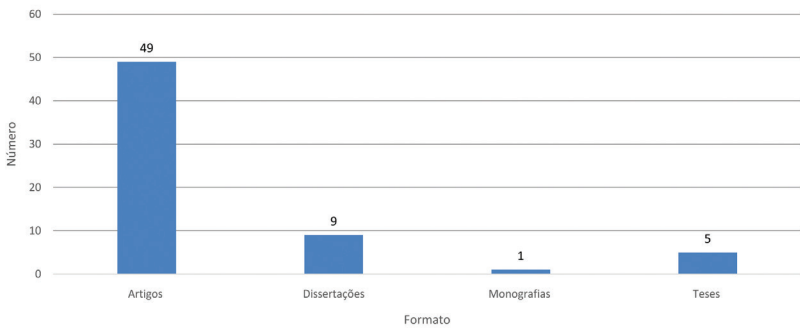
Os resultados dessa pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura serão apresentados em duas etapas. A primeira consiste em um levantamento quantitativo dos dados e a segunda apresentará as análises qualitativas dos procedimentos e resultados dos estudos.

Análise quantitativa

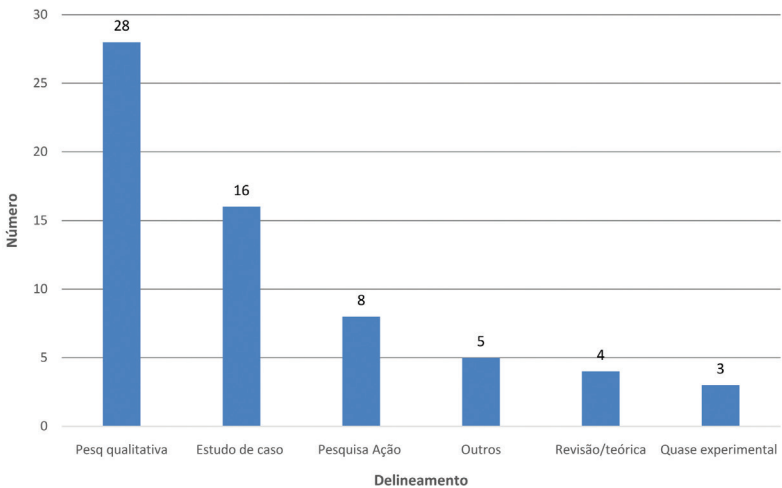
Conforme observado no gráfico 1, dos 65 trabalhos identificados nesta análise, 77% (49) foram publicados nos últimos dez anos. Não são expressivos os números de estudos registrados na década de 1990.

Gráfico 1 – Número de trabalhos publicados por ano

Fonte: elaboração própria.

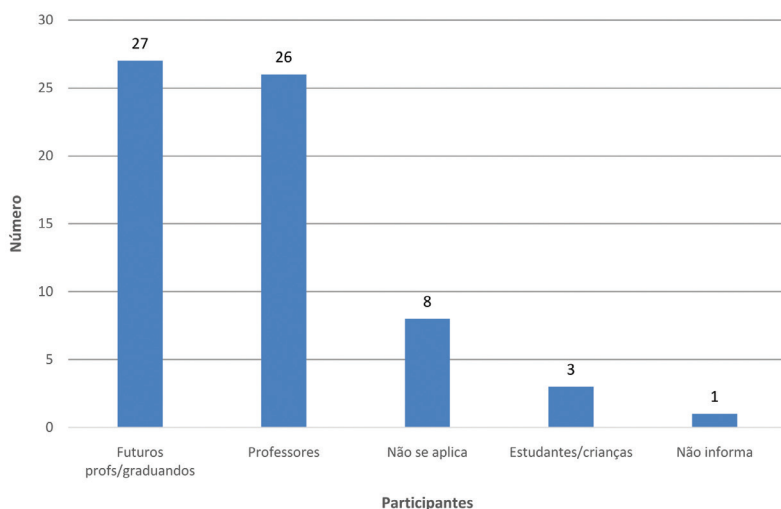
A maior parte dos estudos (77%) foi publicada em formato de artigo, seguida de dissertações e de teses, como observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Formato de publicação dos 65 artigos analisados

Fonte: elaboração própria.

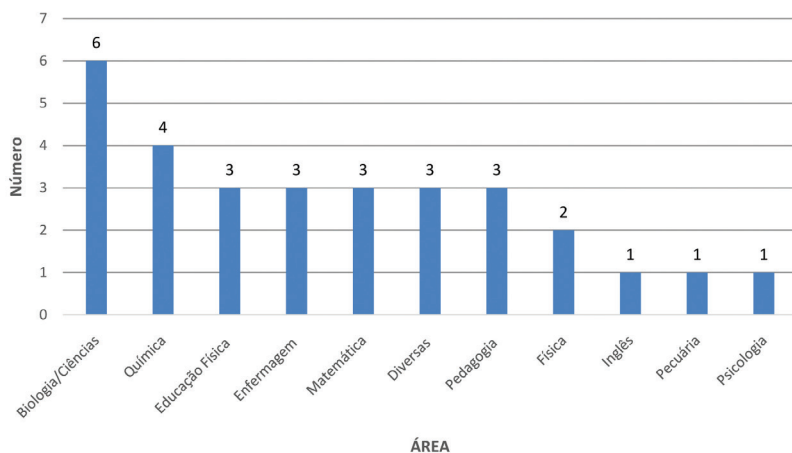
Em termos de delineamento de pesquisa, a maioria declarou adotar uma metodologia qualitativa, conforme identificado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Tipo de delineamento de pesquisa

Fonte: elaboração própria.

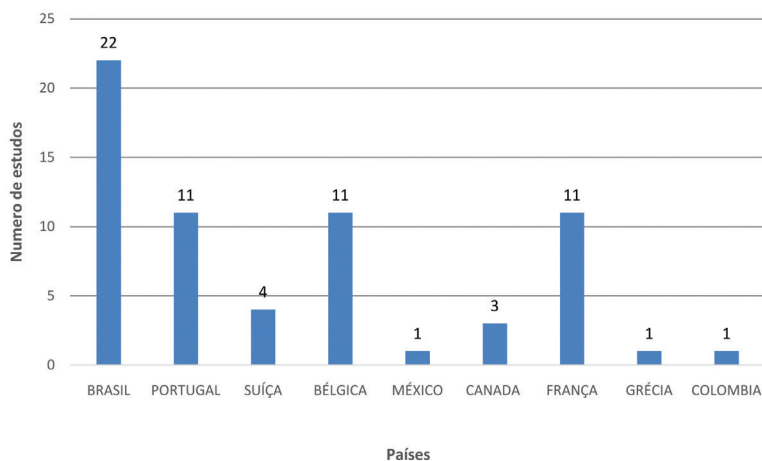
Os participantes envolvidos nas pesquisas de natureza empírica eram, majoritariamente, professores formados ou professores em formação, como assinalado no gráfico 4. Interessante observar que apenas três estudos trataram de professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista (Silva, 2016; Schmidt et al., 2019) e deficiência múltipla (Corbeil e Normand-Guérette, 2012).

Gráfico 4 – Participantes envolvidos nos 65 estudos analisados

Fonte: elaboração própria.

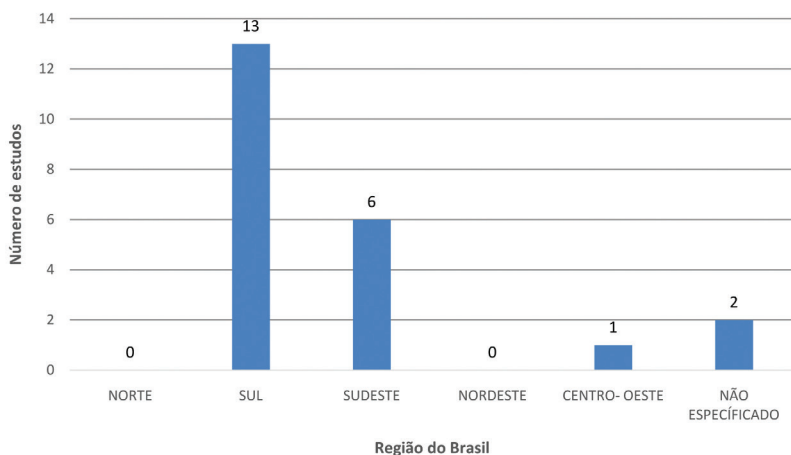
Dos 65 estudos, 30 indicaram a área de conhecimento dos professores em formação, como identificado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Área de conhecimento dos professores em formação

Fonte: elaboração própria.

O gráfico 6 revela que os estudos foram realizados em nove países, a saber:

Gráfico 6 – Países onde os estudos foram realizados

Fonte: elaboração própria.

A seguir, o gráfico 7 indica as regiões onde os estudos brasileiros foram conduzidos.

Gráfico 7 – Região do Brasil onde os 22 estudos nacionais foram desenvolvidos

Fonte: elaboração própria.

Os cinco autores mais citados nas referências dos artigos/teses/dissertações foram os seguintes: Schön (1983; 1987), citado em 34 trabalhos; Sadalla e Larocca (2004), referenciado em 13 estudos; Linard (1974; 1980), indicado em 10 pesquisas; Pastré (2006), citado em 8; e Leblanc (2001), presente em 6 estudos.

Análise qualitativa

Observou-se uma miríade de procedimentos técnico-metodológicos utilizados pelos autores dos 65 estudos analisados. Dentre eles se destacam as entrevistas abertas e as semiestruturadas, a observação participante, os registros escritos das reflexões dos participantes, a videogravação das aulas, a aplicação de questioná-

rios, a demonstração de solução de problemas pelo pesquisador, as palestras e as notas etnográficas. Nem todos os autores apresentaram dados detalhados quanto aos procedimentos de coleta de dados empregados, enquanto outros efetuaram relatos ricos e profícuos.

Serão apresentados, a seguir, formatos de condução dos estudos encontrados na literatura revisada. Por exemplo, estudos foram desenvolvidos em fases distintas. Assim, é digno de nota o uso da chamada autoscopia trifásica (Rosa-Silva e Lorencini Jr., 2007; Rosa-Silva, Lorencini Jr. e Laburu, 2009; Rosa-Silva et al., 2010; Vacheski e Lorencini Jr., 2018), fortemente ancorada nos conceitos de Schön (1997; 2000). Na fase pré-ativa, o professor é levado a se preparar para a ação de ensinar, ou seja, discutir as concepções do processo de ensino e de aprendizagem, produzir materiais didáticos e elaborar planos de aula. Com isso, tem a possibilidade de *refletir para a ação*. Na fase posterior, isto é, fase interativa, envolvem-se as ações concretas que ocorrem na sala de aula e onde tenha lugar a *reflexão na ação.* Dada a dificuldade em captar o pensamento do professor, uma vez que está atuando junto aos alunos, o uso da videogravação será fundamental para a evolução para a terceira fase: a pós-ativa. Nesse momento, o professor reúne condições de realizar a autoconfrontação e analisar e avaliar seu próprio desempenho pedagógico. É quando ocorre a *reflexão sobre a ação*, a qual permite que o professor se conscientize da ilusão da prática e com isso reúna condições de aprimorar seu trabalho docente.

Do mesmo modo, Silva (2016 apud Schmidt et al., 2019) propôs realizar, em seu estudo quase experimental, a autoscopia em dois momentos (fases): a autoscopia de treinamento e a autoscopia orientada. Na *autoscopia de treinamento*, conduzida na fase de linha de base (na qual não era concedida qualquer instrução à docente), os vídeos das interações professoras-alunos eram analisados e discutidos pela participante e a pesquisadora. Após o término da última sessão da autoscopia de treinamento, as professoras filmaram uma de suas aulas e entregaram cópia do vídeo para a pesquisadora

selecionar cenas e dar início, assim, ao processo de *autoscopia orientada*. Nessa etapa, ao invés de gravarem um conjunto de sessões consecutivas, as professoras passaram, primeiramente, pelo processo de autoscopia e, posteriormente, retornaram às suas salas para realizarem novas filmagens. Desse modo, após cada gravação, era realizado um encontro para a autoscopia desta, e assim por diante.

Afonso (1995) conduziu igualmente seu estudo de grupo (experimental e de controle não equivalente) destinado a investigar se o registro em vídeo permite o desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de matemática durante a resolução de problemas, em quatro fases. Nas fases 1 e 4, ocorria a resolução livre de problemas de processos. Na 1.ª fase, os participantes deveriam pensar alto para resolver os problemas e registrar por escrito todo o processo de resolução de problemas. Essas sessões foram registradas em vídeo e áudio. Na 2.ª fase, ocorriam o ensino e a demonstração de resolução de problemas similares pelo pesquisador. Na 3.ª fase, o grupo experimental realizou o processo de autoscopia (filmada) ao avaliar as cópias de registros escritos de problemas não resolvidos a contento na 1.ª fase e justificar sua avaliação em conteúdos teóricos ensinados na 2.ª fase.

Em outros estudos, os autores combinaram a autoscopia com o microensino, procedimento que promove uma simulação de prática de ensino com registro de pequenas sequências ou modelos de ensino, e foram bem-sucedidos (Arrigo e Lorencini Jr., 2015; Arrigo et al., 2017).

Outro aspecto importante verificado foi o modo de conduzir as sessões de autoscopia: se de forma isolada, com o participante e o pesquisador somente; ou de forma coletiva, durante a qual a autoscopia é associada à heteroscopia, ou seja, avaliação do desempenho docente por parte de seus pares. A despeito da recomendação de Zeichner (2008), de que a prática reflexiva seja conduzida como prática social na qual professores interajam e se apoiem mutuamente na construção coletiva de uma estrutura de suporte para todos, a maioria das

práticas de autoscopia descritas nos textos foi conduzida de forma individual, isolada. Por outro lado, a avaliação coletiva do desempenho docente esteve presente nos estudos de Tochon (1992), junto a estudantes; de Azaoui (2016), no ensino de línguas; de Nogueira e Lamas (2009), com professores de instituição de ensino superior; de Pacheco e Freire (2019), em um programa de capacitação de cunho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores em contexto de diversidade cultural; e de Alfonsi (2019), com licenciandos em Ciências Biológicas.

Será apresentado, a seguir, um panorama geral dos resultados alcançados, visto que uma descrição detalhada dos resultados de cada estudo foge do escopo deste capítulo e será realizada em futuras publicações.

De modo geral, os textos analisados são eloquentes em indicar os efeitos benéficos do processo de autoscopia no desempenho pedagógico e pessoal de professores e de seus alunos. Convém destacar, contudo, que, embora a autoscopia possa promover a conscientização global do comportamento pedagógico, a percepção do próprio desempenho, desprovida de um esquema orientador dessa reflexão, não produz modificações nas condutas pedagógicas (Alvarez, 1986 apud Afonso, 1995).

Entre os efeitos mais específicos dos procedimentos de autoscopia citados pelos autores revisados, estão: melhor planejamento das aulas, confronto do plano de aula com as ações pedagógicas que de fato ocorreram em sala de aula, alerta diante de certas situações de ensino para a tomada de decisões (Rosa-Silva et al., 2009); maior domínio do conteúdo, melhor configuração e organização do tempo de duração de aula, mudanças nas estratégias de ensino, melhor planejamento de ações futuras e incremento da autoavaliação (Piratelo et al 2017; Souza et al., 2019); apropriação racional de regras e valores, autoconhecimento e conhecimento do outro, identificação e expressão de sentimentos e aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos (Ramos e Aragão, 2018);

melhor percepção das relações entre os alunos e de como ela (a professora) agia com os alunos (Sadalla e Larocca, 2004); compreensão da importância do vínculo afetivo, melhora na confiança mútua entre professores e alunos (Loos-Sant'ana e Gasparim, 2013); disposição a questionamentos, proposições de soluções, dissolução de preconceitos em relação aos alunos (Rosa-Silva et al., 2010); elemento motivador para apropriação de conhecimentos técnicos de pecuária (Baquero, 2008); identificação das próprias dificuldades na prática pedagógica, ressignificação de elementos presentes no vídeo e melhor interpretação e valorização dos conteúdos de ensino (Navarro, 2016; Brandão, 2017); adoção de postura investigativa em momentos posteriores na prática pedagógica (Tosta, 2006); inovação de práticas de formação docente (Fernandes, 2004); ajuste de práticas pedagógicas às demandas formativas e cognitivas dos alunos (Silva, 2016; Vacheski e Lorencini, 2018); promoção do encontro entre teoria e prática pedagógica (Mottet, 1992); melhor desempenho do aluno com Deficiência Múltipla (Corbeil e Normand-Guérette, 2012) e do aluno com autismo (Silva, 2016); maior participação dos alunos em sala de aula (Pacheco e Freire, 2019); melhor capacidade de refletir sobre o próprio pensamento (Afonso, 1995); desenvolvimento de habilidades de comunicação de alunos de enfermagem com o público atendido (Torres et al., 2018); desenvolvimento da autonomia (Carvalho e Passos, 2002); busca de soluções pedagógicas na literatura científica (Cloes e Mouton, 2012); possibilidade de observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da professora e de suas escolhas e dificuldades ao planejar uma aula (Klepka e Corazza, 2018); e criação de formas alternativas para avaliar os alunos (Nogueira e Lamas, 2009).

Limitações e alertas encontrados no uso da autoscopia foram relatados por alguns autores. Gaudin e Chaliès (2011) afirmam que os dados revelaram a natureza paradoxal do uso da ferramenta de vídeo na formação profissional. Por um lado, essa ferramenta oferece aos supervisores a possibilidade de acompanhar os pro-

fessores iniciantes de maneira mais eficaz em todas as etapas que compõem seu aprendizado. A ferramenta de vídeo permite, entre outras possibilidades, reproduzir a natureza dos observáveis (por exemplo, a diversidade do comportamento dos alunos), a velocidade das imagens (possibilidade de congelamento ou exibir a câmera lenta) ou o número de repetições. Paradoxalmente, o uso da ferramenta de vídeo parece ser limitante quando se questiona o desenvolvimento em situação de treinamento ou classe dos professores iniciantes após a sua aprendizagem. Justificada pelo arranjo da realidade que autoriza, a ferramenta de vídeo coloca os professores iniciantes em uma prática profissional virtual que às vezes é difícil de reimplementar no contexto real da classe.

Derobertmasure, Bocquillon e Dehon (2015) alertam para a existência de pré-requisitos para a realização da análise reflexiva. Eles são componentes necessários para colocar em palavras as práticas, como também analisar, descrever uma prática auto e hetero-observada. Fornecer *feedbacks* no processo de formação dos alunos também se faz fundamental, especialmente quando se utilizam de dispositivos de vídeo.

Azaoui (2016), ao analisar o processo de auto-heteroscopia (comentários filmados dos alunos dirigidos à professora) sobre as interações ocorridas em sala de aula e suas práticas de transmissão verbal, verificou que as palavras dos alunos nem sempre são complacentes, o que pode questionar a natureza da prática de auto-heteroscopia . Logo, é necessário reunir os alunos antes para que tenham suas perguntas bem elaboradas, para que esse espaço de auto-heteroscopia não se torne uma situação de sentimentos violentos. Além disso, o papel de empatia do pesquisador com o professor deve ser sempre primordial nesse tipo de procedimento.

À guisa de conclusão, destaca-se o potencial formativo-reflexivo do processo da autoscopia, associada ou não à heteroscopia, à autoconfrontação, ao microensino, ou outras estratégias, e como

tal constitui-se num elemento altamente relevante para a formação inicial e continuada de docentes.

Nos seis capítulos seguintes, são descritas pesquisas empíricas conduzidas recentemente junto a professores e pais que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista, com Múltipla Deficiência Sensorial. Tais estudos, constituídos de teses e de dissertações, têm como objetivo verificar os efeitos do processo de autoscopia no desempenho de professores, pais e alunos.

Referências

AFONSO, Paulo José Martins. *O vídeo como recurso didáctico para a indentificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de Matemática durante a resolução de problemas* (dissertação). Universidade do Minho, Lisboa, 1995.

ALFONSI, Livia Essi. *Licenciandos de ciências biológicas em ação docente: uma análise das interações discursivas e das autorreflexões* (dissertação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ARRIGO, Viviane e LORENCINI, Álvaro Júnior. "A autoscopia bifásica como estratégia de intervenção reflexiva nas atividades de microensino para a formação de estudantes de química". *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10, São Paulo, 2015.

AZAOUI, Brahim. "Mise en abyme des interactions didactiques". *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, 25 juil. 2016. Disponível em: http://journals.openedition.org/rdlc/1472. Acesso em: 21 jan. 2020.

BAQUERO OSTEN, O. E. *Diseño e incorporación de una estrategia didáctica audiovisual al sistema de conocimiento vocacionales para el mejoramiento y apropiación de los procesos de formación técnica (media vocacional) en el grado XI sección 1 del Colegio Inem "Lorenzo María Lleras" de la ciudad de Montería* (dissertação). Universidad de Córdoba, Monteria, Córdoba, 2008.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. "Teacher education policies in Brazil: contemporary challenges". *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, pp. 679-701, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

BECKERS, Jacqueline. "Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale?". *Recherche et formation*, n. 46, pp. 61-80, 2004.

______ e LEROY, Charlène. "Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation". *Puzzle*, n. 29, pp. 29-37, 2011.

______ e LIDEN, Van der. "Engager des futurs enseignants dans une analyse conjointe de pratiques situées, une compétence travaillée avec les futurs formateurs". In *Congrès de l'Aipu: Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Annales […] Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation,* 24, Montréal, Québec, 2007.

BOUCHARD, Karl e GAGNON, Renaud. "L'analyse de sa pratique enseignante". *Pédagogie collégiale*, v. 15, n. 4, pp. 46-8, maio 2002.

BRANDÃO, Mónica Zita dos Santos. *O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira* (dissertação). Universidade do Porto, Portugal, 2017.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum* (tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CARNOY, Martin et al. "Is Brazilian education improving? Evidence from Pisa and Saeb". *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 157, pp. 450-85, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300450&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

CARVALHO, Diego Fogaça e PASSOS, Marinez Meneghello. "A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente". *Amazônia*: *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 10, n. 20, pp. 80-100, 2014.

CLOES, Marc e MOUTON, Alexandre. "Students and staff's opinions about the reflective practice process implemented in a pre-service physical education teacher programme". *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, v. 9, n. 1, pp. 67-84, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/2268/125575. Acesso em: 24 jan. 2020.

COCHRAN-SMITH, M. et al. "Critiquing teacher preparation research: an overview of the field (part II)". *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, pp. 109-21, 2015.

CORBEIL, Thania e NORMAND-GUÉRETTE, Denise. "Analyse de pratique assistée par vidéo pour l'enseignement aux élèves polyhandicapés". *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, v. 23, pp. 13-21, 2012.

DEROBERTMASURE, Antoine et al. "Entre légitimation et intentionnalisation de l'action: cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de

formation initiale d'enseignants". *Mesure et Évaluation en Éducation*, v. 38, 2015a.

______ et al. *Limites de l'activité réflexive: analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale*, 2015b.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1910.

DOMINGUEZ, Estefanía. *Des traces du moi professionnel dans le discours d'enseignants de FLE: apports des entretiens d'autoconfrontation*. Angers: DUNE – Université d'Angers, 2015.

FAGNANT, Annick et al. "L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants". *Evaluer: Journal International de Recherche en Éducation et Formation,* v. 3, n. 1-2, pp. 77-98, 2017. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106942. Acesso em: 24 jan. 2020.

FAUQUET, Maurice. "Pour une formation des enseignants à et par l'audiovisuel". *Revue A T E E Journal*, v. 3, n. 1, pp. 7-23, 1980.

FERNANDES, Susana Daniela da Silva. *Vídeo formação: uma experiência de autoscopia com professores estagiários* (dissertação). Universidade do Minho, Braga, 2004.

FERRÉS, Joan. "Vídeo e educação". In ______. *O uso didático do vídeo: modalidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 20-30.

FLANDIN, Simon et al. "Vidéoformation 'orientée-activité': quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants?". In BORER, V. Lussi et al. (eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2015.

FRANÇOIS, Nathalie et al. *Mon parcours de formation: récit réflexif sur l'image du métier et de soi dans le métier chez de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation*, 2018.

FREITAS, Maria Salete Batista et al. "Discovering autoscopy as a means towards reflection and learning". *Revista Alcance*, v. 25, n. 3, pp. 402-13, 2018.

GAL-PETIFAUX, Nathalie. "Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier d'enseignant: l'appropriation d'un dispositif multimédia par des étudiants en éducation physique". *Questions Vives*, n. 24, 15 fev. 2016. Disponível em: http://journals.openedition.org/questionsvives/1854. Acesso em: 21 jan. 2020.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. *Fundamentos de la formación permanente del professorado meiante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil, 1986.

GAUDIN, Cyrille. *L'usage de la vidéo dans la formation professionnelle par et à l'observation*: *états des lieux des connaissances du domaine*, 2011.

______ e CHALIÈS, Sébastien. "L'alphabétisation visuelle: vers la délimitation d'un nouveau champ de recherche en éducation et formation". *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève*. Disponível em: https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/Lalphabetisation.pdf/view. Acesso em: 24 jan. 2020.

GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GOSSIN, Pasche. "Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants: réflexions à propos d'un entretien en dyade". *Éducation et Francophonie*, v. 38, n. 2, pp. 6-20, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.7202/1002161ar. Acesso em: 24 jan. 2020.

ILDEFONSO, Tiago. *A análise do ensino de professores estagiários de educação física: a forma e o conteúdo das autoscopias das aulas* (dissertação). Universidade Técnica de Lisboa, 2013.

KLEPKA, V. e CORAZZA, M. J. "Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia". *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 32, pp. 130-44, 2018.

KUSIAK, Sandra Mara. *The production of texts in the school*: *the learning of writing based on the development of didactic sequences* (dissertação). Universidade de Passo Fundo, 2015.

LEBLANC, Serge. "Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants". *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions,* n. 6, pp. 11-33, 2007.

______ e VEYRUNES, Philippe. "Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante". *Recherche et formation*, v. 68, 2011. Disponível em: http://journals.openedition.org/rechercheformation/1569. Acesso em: 21 jan. 2020.

______ et al. "Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action". In VEILLARD, L. e TIBERGHIEN, A. *Instrumentation de la recherche en Education: le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage* ViSA. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2013, pp. 63-94.

LEROY, Charlène. "L'entretien d'autoconfrontation comme outil d'accompagnement et d'auto-évaluation d'enseignants novices". Communication présentée au *Congrès de l'ADMEE***,** Paris, France, 2011.

______ e BECKERS, Jacqueline. "Analyse d'un dispositif d'accompagnement des enseignants novices au cours de leur première expérience professionnelle". *Education & Formation,* e-303, jul. 2015.

LINARD, Monique. *Biographie éducative: une approche multimédia des idées et des personnes*. Paris: INRP, 2000.

LINDNER, Luciana Martins Teixeira e PERES, Lúcia Maria Vaz. "Estágio, um rito de passagem: autoscopias como forma de narrar-se, o sentido da docência se constituindo". *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 9, n. especial, pp. 549-61, jul.-dez. 2014.

LOOS-SANT'ANA, Helga e GASPARIM, Liege. "Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos". *Educ. Ver.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, pp. 199-230, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102--46982013000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

MOREIRA, L. et al. "System of teachers behavior: methodology of application". *Proceedings AIESEP 2005. World Congress. Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport.* Lisboa, 2005, pp. 323-6.

MOTTET, Gérard. *Les ateliers de formation professionnelle: une proposition pour les IUFM*. França: Institut National de Recherche Pedagogique, 1992.

NAVARRO, Leah. "Autoscopy in micro-teaching using video re-cording as perceived by pre-service teachers". *Asian Intellect for Academic Organization and Development Inc*, v. 3, n. 1, pp. 93-9, 2006.

NETO, Matilde e PEIXOTO, Ana. "O processo de autossupervisão, autorreflexão e auto-observação: um estudo de caso". *CIAIQ2018*, v. 1, 2018.

NOGUEIRA, Clementina e LAMAS, Estela. "Course portfolio a strategy for high education teachers'evaluation and professional development". *Proceedings INTED2009*, Bragança, 2009, pp. 25-32.

NOVOA, António. "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". *Cad. Pesqui.,* São Paulo, v. 47, n. 166, pp. 1106-33, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100--15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

OLIVESI, Stefanie. "Observer l'autoscopie". Communication: *Information Médias Théories Pratiques*, v. 15, n. 2, nov. 2012.

PACHECO, I. e FREIRE, I. P. "Teacher education, reflexivity and cultural diversity-the potentialities of collaborative action research". *Revista de Estudos Curriculares*, v. 10, n. 1, pp. 70-92, 31 jul. 2019.

PAPOULIA-TZELEPI, Panayota. "Teaching Practice Curriculum in Teacher Education: a proposed outline". *European Journal of Teacher Education*, v. 16, n. 2, pp. 147-62, 1993.

PARÉ, G. et al. "Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews". *Information & Management*, v. 52, n. 2, pp.183-99, 2015.

PERAYA, Daniel. "L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants". *Journal de l'Enseignement Primaire,* n. 25, pp. 7-9, 1990. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18070. Acesso em: 24 jan. 2020.

PEREZ, D. e MESSIAS, C. "A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor". *Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 2, pp. 92-112, jan. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319060845_As_aplicacoes_da_autoconfrontacao_no_exame_do_trabalho_docente. Acesso em: 22 jan. 2020.

PHANEUF, Margot. *Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação*. Montreal: Lusociência, 2005.

PIAGET, Jean. "A explicação em Psicologia e o paralelismo psico-fisiológico. In FRAISSE, P. e PIAGET, J. *Tratado de Psicologia Experimental*. Rio de Janeiro: Forense, 1969, v. 1, pp.121-52.

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez et al. "Relações pessoais com o saber sob a perspectiva do conteúdo, do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores de Física no PIBID". *Acta Scientiae*, v. 18, n. 3, set.-dez. 2016.

______ et al. "As relações epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física". *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 7, n. 1, pp. 165-81, 2017. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/3968/2315. Acesso em: 22 jan. 2020.

RAMOS, Adriana de Melo e ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. "Convivência ética e formação de professores: novas práticas, sentidos e significados". *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 10, n. 2, ago./dez. 2018.

ROSA-SILVA, Patricia de Oliveira e LORENCINI JR., Álvaro. "Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar". *Estudos em Avaliação Educacional,* v. 18, n. 38, pp. 111-36, 2007.

______ et al. "Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa". *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, pp. 63-82, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000100063&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

SADALLA, A. M. e LAROCCA, P. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação". *Educação e Pesquisa***,** São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 419-33, set.-dez. 2004.

SCHMIDT, Carlo et al. "Autoscopy as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects". *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 3, pp. 418-36.

SCHÖN, D. "Formar professores como profissionais reflexivos". In NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 79-91.

______. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERRES, Guillaume. *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* (tese). Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2006.

SIMONS, Germain. "Exemple d'un dispositif de formation basé sur l'accompagnement réflexif de la pratique: le CAPAES en Langues et Littératures modernes à l'Université de Liège". *Puzzle*, v. 32, dez. 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/2268/133348. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOTO, María Concepción et al. "Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico". *Omnia [online],* v. 23, n. 2, pp. 46-55, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754834005. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOUZA, Daniela Maysa de et al. "The use of autoscopy from the epistemological perspective of action research for self-analysis and reflection of teacher practice". *International Journal of Qualitative Methods*, jan. 2019.

TAKAHASHI, Danieli Azanha Gazzoni. *Prática reflexiva na formação inicial de professores*: *intervenções no PIBID/Química por meio da autoscopia* (dissertação). Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4693. Acesso em: 22 jan. 2020.

TOCHON, François. *L'adaptation de la pratique filmée à une rechercheréflexive sur les modes d'interaction novices*. Canadá: Cahier Franco – Canadiens de l'Oueste, v. 4, pp. 149-66, 1992.

TORRES, Ana et al. "Nursing relational laboratory: educational, dialogical and critical project". *Annals: International Conference on Higher Education Advances (head'1*8), 4, 2018, Valência. Valência: Universitat Politecnica de Valencia, 2018.

TOSTA, A. C. G. *Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil*. (dissertação). Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

VACHESKI, Géssica Mayara Otto e LORENCINI JR, Álvaro. "A abordagem CTS e a autoscopia trifásica: as reflexões de uma futura professora de química". *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 2018.

WEISS, Laura et al. "Développement d'un outil d'analyse de pratiques en mathématiques: comment mettre la recherche au service de la formation de formateurs?". *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, v. 13, pp. 235-56, 2011.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. "A critical analysis of reflection as a goal for teacher education". *Educ. Soc.*, v. 29, n. 103, pp. 535-54, Campinas, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020080002000 2&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

Capítulo 2
O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos

Thatyana Machado Silva
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Introdução

O desfecho do século XX foi transpassado por diversas mobilizações que culminaram no favorecimento da inclusão de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino. Para alcançar o objetivo de incluir tais alunos, é necessário realizar medidas que ultrapassem apenas a garantia do direito à matrícula e à presença deles no ambiente escolar; e para garantir um ambiente inclusivo, é necessário envolvê-los no processo educativo, de modo que participem de todas as atividades e tenham condições de aprender. Em vista disso, é imprescindível que haja uma mudança abrangente, envolvendo desde questões políticas mais amplas, como a metodologia utilizada, currículo, processos avaliativos, estrutura física e materiais adequados, formação de professores, valorização dos profissionais de ensino; assim como atitudes de cunho particular, que resultam da maneira como os profissionais vão receber e trabalhar com a diversidade de alunos presentes na sala de aula.

Pensar em uma educação para todos requer a busca de um novo olhar voltado para a pluralidade de alunos presentes no ambiente escolar. No decorrer das últimas décadas, as políticas públicas foram construídas de modo a implantar importantes alterações na forma de funcionamento dos sistemas de ensino, orientando que todos os espaços se transformem em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008), para que o cotidiano escolar seja repensado para favorecer o acesso, a permanência, a participação e a *aprendizagem* (destaque das autoras) do educando, ao longo de toda a vida (Brasil, 2015).

A palavra aprendizagem aparece em destaque no parágrafo anterior porque, embora a política assegure o pleno desenvolvimento desses sujeitos ao garantir a realização da matrícula na sala de aula do ensino comum, não é raro vermos estudantes com deficiência fazendo papel figurativo dentro do ambiente escolar, ocupando apenas uma vaga, mas sem a efetiva participação nas atividades e, por consequência, encontrando limitações no desenvolvimento e na aprendizagem.

A maior aposta do governo federal, até então, tem sido a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em relação à oferta e ao funcionamento desse atendimento, Nunes e Schirmer (2017) coordenaram uma pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, que contou com a participação de dezoito professores de Salas de Recursos (localizadas em diferentes escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs – da cidade). A respeito desse estudo, Nunes et al. (2017) apontam que as professoras participantes da pesquisa manifestaram com frequência algumas queixas relacionadas ao excessivo número de atribuições delegadas aos professores que exercem o AEE. De acordo com as autoras, as professoras relataram que, além da sobrecarga de afazeres relacionados ao cargo, há um sentimento de “isolamento e minus valia” recorrente do baixo reconhecimento de seu trabalho por parte dos demais agentes escolares, dos gestores e mesmo das CREs” (Nunes et al., 2017, p. 47).

No que se refere ao AEE, o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), realizou uma ampla pesquisa relacionada à implementação das SRM em todo o país, sendo o tema relacionado à formação dos professores que atuam nesse espaço um dos tópicos abordados.[1] Os estudos do Oneesp apontam que faltam professores especializados para realizar o AEE e que, na maioria das vezes, os professores que trabalham nas SRM não se consideram preparados para atender a toda demanda da educação especial, uma vez que o trabalho nesse espaço exige um amplo conhecimento relacionado a todas as deficiências, bem como de todos os níveis de ensino. É comum que o sentimento de despreparo faça com que muitos professores "assumam um problema que é político, como se fosse uma falha de formação pessoal" (Mendes e Cia, 2014, p. 24).

Mendes et al. (2014) se posicionam de modo a desaprovar a propagação de um modelo de inclusão que tem como alicerce apenas os atendimentos realizados nas SRM. Vale destacar que esse sistema de educação, cujas práticas educacionais inclusivas estão focalizadas no AEE, é um modelo simplista, uma vez que apostar em um único profissional para pensar, problematizar e solucionar as questões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência não é suficiente. A inclusão precisa ser pensada muito além dos limites das SRM, envolvendo toda a comunidade escolar, de modo que haja o comprometimento de cada profissional em particular e visando à construção de um espaço favorável a todos.

Aprofundar-se nesses estudos leva à reflexão da urgência de promover ações que envolvam todos os atores de espaço escolar, não apenas o professor do AEE.

---

1 O Oneesp é um grupo de pesquisa em nível nacional, que teve início em 2011 e seus primeiros estudos foram realizados em 56 municípios, oriundos de 17 estados brasileiros.

Formando professores reflexivos

Ao se dedicar a estudos relacionados à formação continuada de professores, percebe-se uma forte crítica em relação ao modelo de formação oferecido pela maioria das instituições, que não conseguem contemplar a real necessidade dos professores ao oferecerem um conteúdo muitas vezes desvinculado da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar, resumindo-se apenas a um acúmulo de informações teóricas. Tal fato converge com o que diz Nóvoa (1995, p. 13):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Pensar em uma formação que fuja do modelo de educação bancária tão criticado por Freire requer que os formadores se aproximem dos sujeitos mais interessados nesse processo: os professores e demais funcionários do espaço escolar. É comum ver que os profissionais de ensino não se envolvem com os variados métodos e técnicas que são apresentados nos espaços de formação. Será isso um reflexo de que tais conteúdos já estão incorporados à docência, não havendo mais necessidade de formação para os professores? Não! Talvez a resposta esteja nos modelos de curso que se distanciam cada vez mais das escolas, não tocando nas questões emergenciais necessárias à prática docente. Cursos de formação continuada, com cunho apenas conteudista, não se preocupam em afetar com profundidade aqueles que estão no centro de todo o processo educativo. Questionamentos iniciais do tipo: quem são os profissionais de ensino? O que fazem? Como fazem? Por que fazem? O que pensam? Como relacionam-se com os conflitos oriundos do cotidiano escolar? Deveriam ser preocupações primordiais

ao pensar em um processo de formação que tenha a intenção de ressignificar as práticas pedagógicas para a construção de um espaço mais inclusivo.

Nóvoa (2009), ao pensar em como as práticas de formação de professores têm se efetivado, afirmou que os processos de formação “fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão”, ou seja, é preciso olhar para dentro do *campus* escolar, pois, enquanto as formações acontecerem apenas como imposições externas, as mudanças nesse cenário serão mínimas. Continuando os estudos relacionados à formação de professores, o autor assegura que “precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (Nóvoa, 2017, p. 16).

A ideia de ser um professor reflexivo não é assunto novo. O filósofo norte-americano John Dewey (1959) abordou os conceitos de reflexão e experiência, tecendo uma crítica severa ao modelo de ensino pautado unicamente na transmissão de informações. Seus estudos apontam a necessidade de repensar as práticas educacionais para, então, redefinir a posição criada entre um professor que ensina e o aluno que aprende. Para o autor, pensamento reflexivo significa “um cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (Dewey, 1959, p. 18). Ao propagar a necessidade de práticas reflexivas, o autor defende que somente a partir da reflexão é possível “firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio” (p. 18), para isso é preciso iniciar a reflexão por meio da observação e prosseguir com o levantamento de hipóteses, com a criação de dúvidas e com a conclusão de provas.

Donald Schön, que dedicou parte de seus estudos a compreender a obra de Dewey, também nos apresenta a importância de realizar um processo reflexivo na docência. Para ele, todo educador deve perseguir o ideal de tornar-se um ser reflexivo. Esse processo de reflexão-na-ação, segundo o autor, “tem uma função crítica,

questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na--ação" (Schön, 2000, p. 33). Ele afirma que refletimos sobre nossas ações ao exercer o ato de avaliar de forma retrospectiva aquilo que fizemos, de modo a

> descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação. Para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de 'parar e pensar'. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (Schön, 2000, p. 32).

Ao analisar esse fragmento de texto e compará-lo com a ágil dinâmica que ocorre no ambiente escolar, é difícil imaginar a possibilidade de "fazer uma pausa no meio da ação" para refletir sobre seus atos. Silva (2016) aponta que, conforme o professor está envolto em sua pedagogia, é difícil que ele tenha, por si só, a percepção das mudanças necessárias. Ao buscar uma metodologia que favoreça o processo reflexivo dos profissionais de ensino em relação às práticas pedagógicas por eles executadas, nos deparamos com a autoscopia como ferramenta que oportuniza a reflexão crítica dos profissionais acerca da observação que eles próprios farão de si, sem se configurar como algo impositivo e vindo de fora. Com base em todo o conteúdo que foi abordado no capítulo anterior, podemos dizer que a autoscopia é uma técnica que favorece a prática das ideias propagadas por Dewey e Schön, visto que os encontros para assistir ao material coletado acontecem posteriormente a uma ação e "destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou

atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas" (Sadalla e Larocca, 2004, p. 421). Nesse sentido, Souza et al. (2019) afirmam que, ao usar a técnica da autoscopia no processo de formação de professores, o docente tem a possibilidade de se observar de modo honesto, permitindo, assim, a identificação do motivo de suas ações.

Refletir sobre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula pode ser um caminho para que a inclusão de alunos com deficiência não seja apenas uma idealização, mas caminhe também para se tornar realidade. Desse modo, ao se depararem com a variedade de alunos existentes, os docentes levarão em consideração as características individuais de cada aluno, bem como suas potencialidades, dificuldades e tempos diferentes para aprendizagem. Lidar com toda essa abrangência não é tarefa fácil e muitos profissionais encontram dificuldade para trabalhar com a diversidade que tem se apresentado nas salas de aula. Vários são os argumentos e as justificativas, passando desde a falta de formação profissional, insuficiência de recursos, sobrecarga de trabalho, falhas no sistema e até mesmo a insegurança por não saber o que fazer.

Como ajudar esses profissionais a pensar em estratégias de ensino que contemplem as especificidades de cada aluno? A verdade é que não existe uma receita de bolo que possa ser aplicada com todos e em todas as realidades. As especificidades de cada aluno, sendo ele uma pessoa com deficiência ou não, requerem que as escolas incorporem novas práticas e pensem em diferentes tipos de estratégias.

O Desenho Universal para a Aprendizagem fomentando a reflexão docente

Ao pesquisar por práticas de ensino que contemplassem a diversidade de alunos existentes no espaço escolar e ao buscar por ferramentas que pudessem auxiliar os professores na construção de atividades pensadas para atender a essa diversidade, tem sido cada

vez mais comum se deparar com o termo Desenho Universal para a Aprendizagem, sendo ele uma adequação do ideal de inclusão que foi pensado por profissionais da área de arquitetura ao idealizarem um projeto de produtos e ambientes que pudessem ser usados por todos os indivíduos e que recebeu o nome de Desenho Universal. Toda essa discussão a respeito da acessibilidade, que até então era pensada levando em consideração apenas questões relacionadas às barreiras físicas, aos poucos se ampliou para outros espaços.

Em 1984, uma equipe formada por cinco médicos, a saber: Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensin, fundou o *Center for Applied Special Technology* (CAST) – Centro de Tecnologia Especial Aplicada –, em Massachusetts, nos Estados Unidos, cujo objetivo era "explorar formas de usar novas tecnologias para proporcionar melhores experiências educacionais aos alunos com deficiências" (CAST, 2019).[2] Tais médicos eram membros de uma equipe multidisciplinar de avaliação diagnóstica de crianças com dificuldade de aprendizagem. O trabalho realizado por eles permitia que observassem as barreiras enfrentadas pelos estudantes e pensassem em estratégias que os ajudassem a superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar (Meyer et al., 2014). Com o passar do tempo, essa primeira abordagem de trabalho foi repensada, e a equipe médica ficou convencida de que "o futuro estava não em ajudar os alunos a superar as barreiras que foram encontradas, mas em ajudar as escolas e educadores a reduzir e eliminar tais barreiras" (Meyer et al., 2014, p. 2).[3]

Ao realizarem visitas técnicas para acompanhar os pacientes e orientar a equipe escolar, os médicos concluíram que as dificuldades encontradas pelos pacientes não estavam relacionadas a eles como sujeitos, muito pelo contrário, os principais entraves para a

---

[2] As informações foram retiradas diretamente do site do CAST, cuja última atualização foi em julho de 2019.

[3] As informações foram retiradas diretamente do site do CAST, cuja última atualização foi em julho de 2019.

aprendizagem estavam no currículo das instituições. Como currículo, a equipe entendia não apenas a determinação de conteúdos referentes a cada etapa escolar, mas também como a "aprendizagem dos objetivos, dos meios de avaliação, os métodos docentes e os materiais" (Meyer et al., 2014, p. 2).

Influenciados por toda a discussão e início de conscientização mundial acerca da importância de garantir a acessibilidade para todos, além de motivados pelos resultados referentes às visitas das escolas, no início dos anos 1990, a equipe de médicos criou o termo *Universal Design for Learning* (UDL), que no Brasil tem sido traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e é dessa forma que faremos menção no presente capítulo. A principal proposta do DUA consiste na elaboração de estratégias que promovam a inclusão de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, soluções educacionais e produtos, visando à eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem (Meyer et al., 2014, p. 3).

Pensar em um modelo escolar construído com base nos aspectos apontados pelo DUA é, de acordo com a metáfora apresentada pelos autores, andar a todo momento com um GPS (*Global Positioning System* – Sistema de Posicionamento Global) (Meyer et al., 2014, p. 48). Qual é a função desse aplicativo tão usado atualmente? Ele nos encaminha para as rotas desejadas, mas não hesita em mudar a sua orientação quando nos perdemos no meio do caminho. É como se houvesse uma constante insistência em nos fazer chegar ao local planejado, mesmo que para isso seja necessário que o aplicativo se reorganize quando os usuários mudam a direção repentinamente.

Sendo assim, se as ferramentas sugeridas no DUA estiverem em consonância com a prática dos docentes, elas podem contribuir para a execução de atividades mais adequadas aos alunos com deficiência matriculados nas salas de ensino comum, que muitas vezes são deixados de lado por não se adequarem ao sistema. Pensar nos princípios do DUA na hora de elaborar as atividades é ter em mente

que não é o aluno que precisa se adequar ao meio, pelo contrário, é o professor, o sistema de ensino, a comunidade local e toda a cultura envolta no ambiente escolar que precisam se preocupar em como planejar atividades que consigam afetar a grande gama de alunos presentes na sala de aula.

O DUA foi estruturado com base em três princípios fundamentais, de modo que possam orientar o professor na hora de iniciar o seu planejamento. Vejamos quais são esses princípios:

1. fornecer múltiplos meios de Engajamento para o aluno, de modo que ele se envolva com o processo educativo e encontre o porquê de aprender – Rede afetiva da aprendizagem;
2. fornecer múltiplos meios de Representação do Conteúdo, de modo que o professor busque diversificadas formas de apresentar os conceitos para a grande variabilidade de alunos existentes, fazendo com que cada um compreenda o que deve aprender durante o processo educativo – Rede do conhecimento da aprendizagem;
3. fornecer múltiplos meios de Ação e Expressão ao aluno, permitindo que cada estudante demonstre de diferentes maneiras aquilo que entendeu em relação aos enunciados feitos pelo professor e consiga se colocar de maneira autônoma no ambiente, participando de todo processo educativo – Rede estratégica da aprendizagem.

Resumidamente, as três redes de conhecimento propostas pelo DUA se organizam da seguinte maneira:

Quadro 1 – Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Desenho Universal para a Aprendizagem		
Redes afetivas	**Redes de reconhecimento**	**Redes estratégicas**
(Por que aprender?)	(O que aprender?)	(Como aprender?)
Como os alunos ficam engajados e permanecem motivados. Como eles são desafiados. Como ficam animados e se interessam.	Como recolhemos fatos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. Identificar letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planejando e executando ações. Como organizamos e expressamos nossas ideias. Escrever uma redação ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.
Orientação: Estimule o interesse e a motivação da aprendizagem.	*Orientação*: Apresente a informação e o conteúdo de maneiras diferentes.	*Orientação*: Diferencie as formas pelas quais os alunos expressam o que sabem.

Fonte: http://udltheorypractice.cast.org/login - p. 51 (tradução das autoras).

As três redes apresentadas acima se desdobram em três diretrizes cada uma, totalizando em nove diretrizes contidas no DUA, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem

Desenho Universal para a Aprendizagem		
Redes afetivas Forneça múltiplas formas de engajamento.	**Redes de reconhecimento** Forneça vários modos de representação do conteúdo.	**Redes estratégicas** Ofereça múltiplas formas de ação e de expressão.
Fornecer opções para a autorregulação.	Fornecer opções para a compreensão.	Fornecer opções para a função executiva.
Fornecer opções para sustentar o esforço e a persistência.	Fornecer opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos.	Fornecer opções para expressão e identificação.
Fornecer opções para recrutar o interesse.	Fornecer opções para a percepção.	Fornecer opções para a ação física.

Fonte: http://udltheorypractice.cast.org/login - p. 59 (tradução das autoras).

Os pesquisadores que criaram o DUA apontam que as três redes são interligadas e precisam caminhar juntas ao planejar uma atividade que vise à aprendizagem dos alunos. Ou seja, para que o aluno aprenda, ele precisa estar engajado com o professor, precisa estar interessado no assunto e ter motivação para aprender. Ao se perguntar "*por que* o aluno vai aprender determinado assunto?", a resposta imediata para um professor que tem o DUA como estratégia de ensino deve ser: ele vai aprender porque gosta desse assunto, porque vê sentido nele, porque ele poderá aplicar na sua vida diária e porque aprender essa habilidade o deixa animado e motivado a ir além. Esses são princípios pautados nas Redes afetivas e nas suas múltiplas formas de engajamento.

Ao planejar, o professor também deve ter em mente o questionamento sobre *o que* o aluno vai aprender? O que o professor precisa fazer na hora de apresentar as propostas na sala de aula para que o aluno aprenda? Em um sistema tradicional de ensino, observa-se que a maior parte das aulas dadas pelos professores acontece com uma figura que fala e outras tantas que escutam; e que o quadro é o único recurso utilizado para apresentar algum conteúdo. Perguntar o que o aluno vai aprender precisa ser uma

reflexão seguida de outra pergunta: de que modo eu vou ensinar? Nesse sentido, o professor deve pensar quais recursos ele utilizará para lançar as propostas na sala de aula. O que o aluno vai aprender tem ligação direta com o modo como o professor vai criar estratégias para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas. Esses são princípios pautados nas Redes de reconhecimento e nas suas múltiplas formas de representar o conteúdo.

Por último, o professor precisa refletir sobre a forma como os alunos demonstrarão o que alcançaram durante as atividades realizadas no dia. *Como* os alunos vão demonstrar o que aprenderam? Como darão um retorno sobre as conquistas realizadas e as dúvidas que ainda permanecem? Isso dependerá dos tipos de ferramentas que o professor vai disponibilizar para cada um deles. Esperar que as respostas sejam dadas apenas com uma prova ao final do mês certamente não é uma boa opção. É preciso fornecer múltiplos meios de ação e expressão, conforme orienta a terceira rede do DUA: Redes estratégicas.

Se nos voltarmos agora para os conceitos apresentados no DUA e para os questionamentos que ele suscita nos professores na hora da elaboração de um planejamento de aula que se adeque à variabilidade de alunos existentes na sala, podemos atrelá-los aos conceitos apresentados por Dewey (1959) e por Schön (2000) acerca da importância de fomentar a reflexão-na-ação docente. Visto isso, apresentaremos adiante os resultados prévios de uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento e que utilizou a autoscopia como ferramenta que possibilite esse processo autoavaliativo e reflexivo dos professores.

Desenho da pesquisa e participantes

Mediante os conceitos apresentados anteriormente, observa-se a pesquisa a ser descrita no presente capítulo, que tem como objetivo *analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem na prática pedagógica de profissionais da educação*.

Os objetivos específicos são os seguintes: 1) verificar os efeitos da autoscopia no desempenho pedagógico dos profissionais da educação por meio da reflexão de suas práticas; e 2) verificar os efeitos das estratégias de ensino contidas nas diretrizes do DUA no comportamento e na aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa dá continuidade a um estudo que teve início em 2013, sob a orientação de Nunes e Schirmer, sendo assim, logo no início já possuíamos a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo registro se encontra com o número 336.622, do Coep, de 11/7/2013.

Antes de iniciarmos o estudo, as profissionais envolvidas na pesquisa, a diretora da escola e os responsáveis dos alunos assinaram o Termo de Livre Consentimento.

Para realizar a pesquisa (ocorrida em uma escola pública municipal que disponibiliza a oferta da Educação Infantil, localizada na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro), a primeira autora – que atuou como agente de intervenção durante as etapas do estudo – selecionou profissionais de ensino que trabalhavam em diferentes funções: professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), professora regente da sala comum e professora auxiliar (que oferece apoio pedagógico aos alunos com deficiência matriculados

na turma e que, na prefeitura onde o estudo foi realizado, tem o cargo identificado como auxiliar educacional).[4]

Visando a preservar a identidade dos sujeitos, as docentes serão identificadas com nomes fictícios. Carla (C) é a professora regente da sala de ensino comum; possui curso de pós-graduação em coordenação pedagógica e supervisão, graduação em pedagogia e ensino médio em formação de professores; é professora concursada na prefeitura em que o estudo foi realizado e tem experiência de nove anos de atuação no magistério. A auxiliar educacional será identificada como Erika (E); ela está cursando a faculdade de pedagogia e realizou a formação de professores no ensino médio; é servidora contratada no cargo exercido e possui experiência de dois anos em tal função.

Além das profissionais, dois alunos fizeram parte do estudo. Eles estudavam na mesma turma de educação infantil e frequentavam o Pré I em uma escola de ensino comum; recebiam o apoio da mesma auxiliar educacional e eram atendidos na SRM pela mesma professora. Durante o período de coleta de dados, os alunos estavam com quatro anos e apresentavam laudo que aponta investigação de Transtorno do Espectro Autista (TEA) – CID 10F84. Também com nomes fictícios, os alunos serão identificados como Vagner (V) e Edson (E).

As profissionais de ensino descreveram o aluno Vagner com o comportamento agitado e dificuldade de concentração. O aluno não é oralizado e costuma emitir muitos balbucios durante a aula, enquanto caminha de um lado para o outro, realizando movimentos estereotipados com as mãos. Não apresenta interesse nas atividades realizadas pelas profissionais e prefere manter-se isolado em vez de estar perto dos colegas de turma. Passa boa parte do tempo com o olhar vago, comportando-se de forma passiva e sem se atentar para

[4] Neste capítulo apresentaremos apenas os dados referentes à professora regente e à auxiliar educacional.

o que está acontecendo no ambiente. Está na escola pelo segundo ano, sendo o primeiro ano matriculado na escola atual. A família relatou para as profissionais que o aluno apresentou constantes problemas de adaptação no ano anterior, não conseguindo permanecer por muito tempo no ambiente escolar. Ao matricular-se na escola no presente ano, a família apresentou de imediato o laudo com o parecer médico indicando o TEA.

O aluno Edson, segundo análise das profissionais participantes da pesquisa, emite poucas palavras; falando-as de forma isolada de modo a não completar frases e apresentando uma dicção de difícil compreensão. Na maioria das vezes, o aluno age por si só, sem se dirigir às profissionais ou aos colegas. Por exemplo, ao desejar ir ao banheiro, Edson costuma levantar e ir sozinho, sem perguntar se é permitido ou não. Tem curiosidade de buscar informações de objetos que estão no ambiente, mexendo em diferentes materiais a todo o tempo. Gosta de estar perto dos amigos da turma, porém não costuma realizar trocas com eles, apresentando dificuldade na interação com seus pares. Este é o primeiro ano do aluno na escola, e a família relatou para as profissionais que só realizou a matrícula por temer denúncias no conselho tutelar. Ao chegar à escola, o aluno não possuía nenhum diagnóstico médico, tendo sido a professora regente, junto à professora da sala de recursos, a apontar a necessidade de buscar uma avaliação médica.

Procedimentos específicos da autoscopia no estudo

Para realizar a autoscopia, dois procedimentos foram efetuados durante o estudo: a organização prévia das cenas que seriam assistidas e os encontros específicos para que as profissionais assistissem às cenas elencadas. A seguir, explicaremos como essas duas etapas foram realizadas.

Organização prévia:

A autoscopia desempenhada neste estudo ocorreu conforme a pesquisa realizada por Silva (2016). Sendo assim, foram adotados os mesmos critérios da pesquisa efetivada pela autora, de modo que antes dos encontros assistíssemos aos vídeos gravados pelas professoras; alguns procedimentos prévios foram cumpridos.

Essa etapa inicial, que ocorreu antes da efetivação das sessões de autoscopia, deu-se em dois momentos: primeiramente, as professoras foram solicitadas a filmar suas práticas pedagógicas, realizando o registro de trinta minutos de filmagem ininterrupta, a fim de obter o registro contínuo da prática docente. Foi solicitado à professora regente e à auxiliar educacional para que realizassem a gravação somente nos dias em que os dois alunos tivessem comparecido à aula.

Ao término do registro dos atendimentos, elas enviaram o material gravado para que a pesquisadora pudesse assisti-lo previamente e, assim, selecionasse algumas cenas com pontos importantes para serem discutidos durante a autoscopia.[5] O material gravado pelas professoras foi editado pela pesquisadora de acordo com as cenas escolhidas.[6] Sendo assim, a pesquisadora recebeu os vídeos enviados pelas professoras e separou algumas cenas para serem analisadas durante as sessões de autoscopia. A edição dos vídeos foi realizada de acordo com o quadro a seguir:

---

[5] Como pesquisadora, referimo-nos à primeira autora deste capítulo.

[6] As cenas foram escolhidas pela pesquisadora conforme observação de momentos conflituosos e de difícil solução para as profissionais, como, por exemplo, os comportamentos agitados apresentados pelos alunos, a falta de interesse deles pelas atividades, a falta de comunicação entre os alunos e as professoras, a não realização das atividades propostas etc.

Quadro 3 – Protocolo de edição das cenas

Data da gravação	Duração total do vídeo	Quantidade de cenas selecionadas para a autoscopia	Duração total das cenas selecionadas
Data em que foi realizada a gravação na SRM	Duração total da gravação realizada pelas professoras na SRM	Número de cenas recortadas pela pesquisadora	Duração dos minutos que compõem todas as cenas selecionadas

Fonte: Silva (2016).

Realização da autoscopia

Os encontros para a autoscopia foram realizados logo após a edição das cenas. Esses encontros foram igualmente filmados como forma de registrar as falas emitidas pelas professoras ao se observarem nas cenas. Os diálogos surgidos a partir da percepção das professoras e das pontuações realizadas pela pesquisadora foram transcritos a fim de serem analisados posteriormente. Durante os encontros, a pesquisadora agiu de modo a suscitar a reflexão da prática pedagógica das profissionais participantes. Optou-se por realizar as sessões de autoscopia, em particular, com cada uma das participantes para evitar que a presença das colegas de trabalho as impedisse de expressar o que sentiram ao se observarem atuando em suas funções pedagógicas.

A cada encontro, as profissionais foram convidadas a assistir as cenas previamente selecionadas pela pesquisadora, de modo que, ao final de cada cena, havia a abertura para que cada uma falasse um pouco sobre a percepção que estavam tendo de si e do contexto que envolveu os alunos no momento registrado. Por se tratar de um processo autoavaliativo, foi acordado que as profissionais seriam sempre as primeiras a falar sobre a percepção que tiveram ao olhar as cenas. Somente após o depoimento delas, a pesquisadora faria as intervenções, construindo diálogos que gerassem a troca de experiências e a reflexão da ação realizada pelas profissionais.

Linha de Base

A Linha de Base foi considerada a primeira fase deste estudo. Durante essa etapa, as professoras realizaram quatro gravações consecutivas dos atendimentos realizados aos alunos. Esses primeiros registros foram feitos sem que as professoras recebessem qualquer tipo de orientação ou auxílio da pesquisadora em relação aos alunos atendidos, ou seja, "sob as contingências naturais" (Nunes e Walter, 2014, p. 34).

O material gravado durante essa etapa foi coletado na sala de aula comum e na SRM (porém, como foi dito anteriormente, neste capítulo abordaremos apenas os dados coletados na sala de aula pela professora regente e pela auxiliar educacional), de acordo com as especificidades requisitadas pela pesquisadora: os dois alunos deveriam estar presentes na gravação, sem que nenhum dos dois tenha faltado no dia, sendo a filmagem realizada de forma ininterrupta, contendo o registro de 30 minutos de gravação contínua. Para realizar a filmagem, as profissionais utilizaram uma máquina fotográfica e um tripé, que foi posicionado na sala de modo a captar um ângulo que registrasse a ação de toda a turma.

A filmagem registrada na sala de aula comum foi utilizada para a autoscopia da professora regente e da auxiliar. Com o mesmo material coletado na sala, a pesquisadora selecionou as cenas para realizar a autoscopia de modo individual nas profissionais.

Intervenção

Após terem iniciado o procedimento de autoscopia, as profissionais estabeleceram um processo de troca com a pesquisadora, dando início à intervenção da pesquisa que foi dividida em três momentos: autoscopia de treinamento, curso de formação teórica no Desenho Universal para a Aprendizagem e autoscopia orientada. Todas as etapas do processo de intervenção serão descritas a seguir.

Autoscopia de treinamento

O termo autoscopia de treinamento foi utilizado por Silva (2016). Essa fase tem como objetivo fazer com que as professoras se ambientem com a proposta de observar suas práticas por meio do material gravado, sendo estimuladas a treinar o olhar para que observem a relação existente entre o fazer pedagógico e o comportamento/aprendizagem/interesse dos alunos. Nesse período analisado, a pesquisadora se colocou numa posição de ouvir as professoras e entender o modo como elas conduziam as atividades e elaboravam o planejamento das tarefas propostas.

Dessa maneira, não foram realizadas orientações da pesquisadora durante a autoscopia de treinamento. As profissionais foram estimuladas a falar abertamente sobre suas práticas, colocando-se de modo reflexivo a partir das cenas assistidas. A escuta atenta da pesquisadora serviu como base para o planejamento do curso teórico, uma vez que o conteúdo abordado durante a formação foi proposto com o objetivo de minimizar as dificuldades que foram apontadas durante a autoscopia de treinamento. Após o quarto encontro, iniciamos a próxima fase da intervenção, que será descrita a seguir.

Curso de formação teórica no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Os encontros para a formação teórica ocorreram de forma conjunta, com a presença das três profissionais participantes. A intenção de reuni-las nessa etapa da pesquisa foi de realizar a troca de saberes entre elas, de modo que as estratégias traçadas durante o percurso pudessem ser colocadas em prática em conjunto no espaço da sala de aula comum e da SRM, evitando, assim, ações isoladas e esporádicas com os alunos.

Com base nos dados coletados durante a autoscopia de treinamento, a pesquisadora realizou, então, um estudo detalhado das

Redes de Conhecimento do DUA e de suas respectivas diretrizes. Foram realizados cinco encontros e, em cada um deles, a pesquisadora apresentou assuntos relacionados à temática contida no DUA, com o objetivo de apresentar às profissionais algumas ferramentas que as ajudassem a refletir sobre o planejamento pensado para a turma e com os alunos com deficiência incluídos em tais propostas. A partir de tais reflexões, as profissionais foram convidadas a colocar em prática as Redes de Conhecimento e as diretrizes contidas no DUA. Ao término do curso de formação teórica, as profissionais receberam orientações para iniciar a próxima fase da pesquisa, que será descrita a seguir.

Autoscopia orientada

Nessa fase da pesquisa, novamente as profissionais foram convidadas a gravar suas práticas de ensino e a assistir aos vídeos junto à pesquisadora. O termo autoscopia orientada também foi utilizado durante o estudo efetivado por Silva (2016) e assim foi denominado porque, passada a fase de treinamento, agora as profissionais receberiam orientações de modo mais direcionado por parte da pesquisadora. Orientações essas que, durante o presente estudo, foram pautadas nas estratégias contidas no DUA. Os encontros dessa fase também foram filmados e posteriormente transcritos para que a fala das professoras, ao se observarem nos vídeos, pudesse ser analisada.

Ao contrário da Linha de Base, em que os vídeos foram gravados em dias consecutivos, nesse momento da pesquisa, os registros foram feitos ao final de cada sessão de autoscopia. Com o término do curso de formação teórica, as profissionais gravaram novos vídeos de suas práticas e entregaram para a pesquisadora realizar todo o processo de análise do material e, assim, dar início ao processo de autoscopia orientada.

Delineamento da pesquisa

A fim de mensurar as implicações que as sessões de autoscopia e as estratégias educacionais contidas no DUA causaram na prática pedagógica das profissionais e no desempenho dos alunos, realizamos, neste estudo, um delineamento quase experimental intrassujeitos do tipo Linha de Base e intervenção. O emprego dessa metodologia baseou-se nos estudos de Nunes e Walter (2014), os quais afirmam que o referido procedimento "realiza uma avaliação individual e rigorosa dos efeitos das intervenções ou tratamentos, para cada participante, ou seja, a análise dos efeitos da(s) Variável(eis) Independente(s) em cada caso individual".

Variáveis

A realização da autoscopia e do curso de formação teórica no Desenho Universal para a Aprendizagem constituíram-se como as Variáveis Independentes (VI) do estudo. Isso significa que veremos os efeitos da autoscopia (VI) na prática pedagógica das professoras (VD), assim como os efeitos das estratégias baseadas no DUA (VI) no comportamento e na aprendizagem dos alunos (VD).

Com base nos estudos de Meyer et al. (2014) e de Novak (2016), a pesquisadora propôs a análise de algumas categorias de respostas como Variáveis Dependentes (VD), as quais foram organizadas de acordo com as três redes de conhecimento do DUA.

O estudo realizado ocorreu de modo a investigar como as Variáveis Independentes modificam as Varáveis Dependentes. Cada VD foi dividida em subcategorias, e, no presente capítulo, abordaremos a análise dos resultados obtidos a partir das subcategorias descritas a seguir:

Prática pedagógica dos profissionais:

- Promove a colaboração entre os alunos – o profissional permite que os alunos trabalhem em conjunto, oferecendo atividades em que seja necessário um esforço coletivo (com toda a turma, em pequenos grupos ou em pares) para realizar o que foi proposto. Não se trata apenas de realizarem uma tarefa ao mesmo tempo ou no mesmo local, mas de efetuarem juntos algo que foi proposto.
- Utiliza a Comunicação Alternativa para organizar e apresentar as propostas – o profissional utiliza a CAA para fornecer instruções explícitas, permitindo que o aluno possa entender a proposta realizada e se organizar durante a tarefa por meio de um processo sequencial de rotina. A CAA é usada para auxiliar o aluno visualmente durante as tarefas que serão realizadas no dia, de modo que ele consiga perceber quais atividades devem ser cumpridas, bem como a sequência em que elas ocorrerão.
- Utiliza gestos afetivos para estimular a regulação comportamental do aluno – o profissional utiliza gestos afetivos, como abraçar, colocar e manter no colo, segurar pela mão, na tentativa de auxiliar na regulação do aluno e evitando que ele apresente comportamentos desafiadores. Não são atividades de cunho pedagógico, mas apenas a interação com o aluno por meio de gestos afetivos.
- Minimiza ameaças e distrações do ambiente – o profissional evita que o aluno permaneça ocioso e sem propostas para serem efetivadas, oferecendo alguma atividade direcionada para ele.

As variáveis que identificam se as profissionais "utilizam de gestos afetivos para estimular a regulação comportamental do aluno", bem como "minimizam as ameaças e distrações do ambiente", foram

medidas de acordo com a *duração* dos eventos ocorridos durante as videogravações. Desse modo, foi possível analisar a extensão desses comportamentos, observando se houve o aumento ou a diminuição deles no decorrer do estudo.

Para verificar esses dados, observamos a totalidade de cada vídeo enviado pelas profissionais (30 minutos cada um) e cronometramos a duração dos comportamentos. Após isso, efetuamos o cálculo abaixo para mensurar a percentagem da duração dos comportamentos na sessão:

$$\frac{\textit{duração dos comportamentos observados}}{\textit{duração total da sessão}} \times 100$$

As VDs, que promovem a colaboração entre os alunos e utilizam a Comunicação Alternativa para organizar e apresentar as propostas, foram mensuradas de acordo com a ocorrência apresentada em intervalos de cinco minutos, totalizando 30 minutos de análise para cada variável. Para isso, dividimos os vídeos que as profissionais enviaram para a análise em seis intervalos de cinco minutos cada um. A cada intervalo observamos se aquele comportamento ocorreu ou não. Feito isso, realizamos o seguinte cálculo para mensurar a percentagem da ocorrência dos comportamentos na sessão:

$$\frac{\textit{nº de ocorrência}}{\textit{nº total de intervalos}} \times 100$$

Resultados e conclusão

Por meio da análise da fala expressada pelas profissionais no decorrer das sessões, pôde-se observar o impacto que a ação causou em suas práticas pedagógicas, provocando mudança no modo de

planejar as aulas e de pensar a educação. É importante frisar que em nenhum momento a intenção da pesquisadora foi olhar a prática profissional a partir da lógica da ausência, de modo a observar os profissionais como se lhes faltasse algo: falta esclarecimento, falta formação, falta curso, falta leitura, falta reflexão crítica... Pelo contrário, as sessões de autoscopia tiveram a intenção de ser um espaço de encontro e de diálogos.

Como iniciar um trabalho de formação continuada com professores sem a intenção de desrespeitá-los e impor sobre eles uma realidade que ainda não fazia parte de suas práticas? Problematizar e questionar a crença pessoal de cada um foi o caminho encontrado, de maneira que a pesquisadora se preocupou em compreender o modo como as profissionais organizavam suas práticas e acreditavam nos seus afazeres. Nesse ambiente de escuta e acolhida, a pesquisadora pôde, aos poucos, levantar questões reflexivas e observar como as profissionais foram se configurando ao longo dessa dinâmica de se observarem pelos vídeos.

Aqui serão apresentadas algumas mudanças ocorridas na prática educacional da professora regente e da auxiliar educacional durante as sessões de autoscopia. Elencamos alguns tópicos para demonstrar as principais mudanças observadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Temas levantados durante as sessões de autoscopia

Tema	**Sessões de autoscopia de treinamento**	**Sessões de autoscopia orientada**
Modo de planejar a aula	Professora regente: As aulas eram planejadas com foco no conteúdo a ser dado e nas atividades que seriam realizadas no dia, sem levar em consideração a diversidade de alunos existentes na sala. Auxiliar educacional: Havia um planejamento que levava em conta a aplicabilidade das atividades na vida diária e o uso de diversos recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos, porém, no dia a dia, não o colocava em prática e esperava de modo passivo as orientações da professora para saber o que fazer com os alunos. Havia pouca interação com a professora regente na hora de pensar nas atividades que seriam realizadas com os alunos.	Professora regente: As aulas passaram a ser planejadas com foco nos alunos, levando em consideração se os conteúdos aplicados seriam relevantes para a vida diária deles. Houve a preocupação de alcançar a todos os alunos, tendo as diretrizes do DUA como alicerce na hora do planejamento: por que os alunos devem aprender esse conteúdo? O que utilizar para que eles aprendam? Que recursos usar para que os alunos demonstrem como estão assimilando os conteúdos? Auxiliar educacional: O planejamento realizado começou a ser colocado em prática com os alunos. As diretrizes do DUA começaram a estar presentes no momento de pensar nas atividades que seriam propostas. As atividades não eram mais planejadas de modo isolado, apresentando total interação com a professora regente na hora de pensar no que iria propor.

Percepção da identidade docente	Professora regente: Percebia-se como responsável em preparar o aluno para a série seguinte, demonstrando a necessidade de dar conta de cumprir o conteúdo programático apresentado pela orientadora da escola, a fim de habilitar o aluno para o futuro. Auxiliar educacional: Comportava-se de maneira maternal, realizando gestos afetivos em excesso, como, por exemplo, manter os alunos no colo por muito tempo. O foco principal estava no cuidar dos alunos.	Professora regente: Passou a preocupar-se com as habilidades necessárias para o bom desenvolvimento do aluno no tempo presente, sem se preocupar com a cobrança das séries seguintes. Demonstrou-se mais autônoma na hora de propor as atividades, questionando a orientadora sobre o sentido e o objetivo das tarefas a serem aplicadas. Auxiliar educacional: Percebeu que deveria exercer um papel pedagógico junto aos alunos, não os mantendo mais no colo por muito tempo. Passou a ter iniciativa de realizar atividades diferenciadas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.
Organização das atividades	Professora regente: Propunha sempre atividades para serem realizadas individualmente. Exigia que os alunos permanecessem sentados a todo tempo para manter a ordem no ambiente. Realizava atividades de cunho conteudista, visando a preparar os alunos para a alfabetização. Auxiliar educacional: Não demonstrava preocupação com a organização de atividades. Agia de modo passivo na dinâmica escolar, por medo de atrapalhar a professora regente. Aguardava o comando dado pela professora para, então, propor ou realizar atividades com os alunos.	Professora regente: Passou a propor atividades para serem realizadas de modo coletivo. Apresentou tarefas mais lúdicas, sem preocupação excessiva com a ordem e a disciplina. Auxiliar educacional: Entendeu que não era necessário esperar pela professora para realizar as atividades com os alunos. Passou a procurar a professora previamente para pensar com antecedência nas atividades que seriam propostas e nos materiais mais adequados para a realização de cada tarefa.

Organização da rotina	Professora regente: Não expunha para os alunos as tarefas que seriam realizadas no dia. Apresentava dificuldade em realizar as atividades planejadas devido à agitação da turma. Auxiliar educacional: Apresentava ausência de rotina, sem saber a atividade que deveria ser realizada. Não havia a percepção da necessidade do encadeamento das ações, de modo que os alunos ficavam sem saber o que estava por vir e sem orientação durante a aula.	Professora regente: Começou a apresentar diariamente todas as atividades que seriam executadas durante a aula. Aderiu ao uso da Comunicação Aumentativa a Alternativa (CAA) como recurso visual para sequenciar as atividades que seriam realizadas no dia. Auxiliar educacional: Introduziu a CAA em todas as tarefas propostas, de modo que os recursos visuais auxiliassem os alunos a se organizarem com a sequência das atividades.
Recursos utilizados	Professora regente: Costumava propor tarefas em que era necessário utilizar lápis e papel para registrar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Uso de poucos recursos durante as propostas das atividades. Auxiliar educacional: Restringia-se aos recursos utilizados pela professora e não propunha outros meios para os alunos executarem as atividades.	Professora regente: Passou a utilizar recursos como: expressão corporal, entonação de voz, objetos concretos, CAA, histórias com audiodescrição, músicas, fantasias e adereços, na hora de realizar as atividades. Uso de recursos diversificados durante as propostas das atividades. Auxiliar educacional: Passou a se atentar mais para o comportamento apresentado pelos alunos e combinava com a professora quais eram os recursos mais apropriados para serem utilizados nos mais variados momentos. A CAA esteve presente em todas as propostas realizadas pela auxiliar.

Fonte: elaboração própria.

O uso da CAA, conforme relatado no quadro anterior, passou a ser colocado em prática cotidianamente pela professora regente e pela auxiliar educacional. A utilização desses materiais favoreceu a organização e o estabelecimento de uma rotina não só com os dois alunos com autismo, mas também com outros alunos da turma. Durante o curso teórico sobre o DUA, as profissionais foram orientadas em relação à importância de utilizar imagens para organizar a rotina dos alunos. Com isso, elas perceberam a relevância de utilizar esse recurso para possibilitar a comunicação e a organização pessoal dos alunos. Para que as duas pudessem utilizar os cartões concomitantemente, a pesquisadora preparou um material com imagens grandes, que pudessem ser vistas por toda a turma, e cartões menores para que a auxiliar pudesse manipular mais facilmente com os alunos Vagner e Edson.

Abaixo, seguem imagens dos materiais produzidos durante a pesquisa e utilizados pelas profissionais durante as aulas.

Figura 1 – Tripé móvel utilizado individualmente com os alunos

Fonte: Silva (2019).

A auxiliar educacional utilizou esse tripé (figura 1) para apresentar os cartões na sequência em que as atividades ocorreriam no dia. O benefício de utilizar tal material foi a facilidade de levá-lo para os diferentes espaços da escola, conforme o planejamento da professora. Sendo assim, se as crianças estivessem sentadas no chão durante a rodinha, a auxiliar poderia colocar o tripé próximo a elas; se a professora realizasse uma atividade no pátio, no refeitório, no parquinho ou em qualquer outro espaço, era possível levar o tripé

com os cartões para que os alunos acompanhassem a rotina visualmente e se organizassem durante as atividades.

Os mesmos cartões utilizados pelos alunos Vagner e Edson foram utilizados com toda a turma pela professora regente. A pesquisadora forneceu os cartões impressos e plastificados para as duas profissionais. Enquanto a auxiliar utilizou os cartões especificamente com os dois alunos com TEA, a professora regente organizou a rotina da turma por meio das mesmas imagens que estavam fixadas em um painel na parede (figura 2). O uso das imagens de CAA para possibilitar a organização da turma fez com que os alunos neurotípicos percebessem a utilidade e a importância dos cartões para Vagner e Edson, de modo que em alguns momentos foi possível perceber uma tentativa de aproximação entre eles ao utilizarem os cartões para demonstrar a realização da atividade para os dois alunos com TEA.[7]

Figura 2 – Quadro de rotina utilizado para auxiliar a organização de toda a turma

Fonte: Silva (2019).

[7] Neurotípico - termo utilizado para se referir àqueles com neurologia estritamente típica, isto é, sem uma definição de distúrbio neurológico. Aqui aplicamos esse termo para nos referir aos alunos que não estão no espectro do autismo.

Ainda a respeito do uso da CAA para organizar a rotina e apresentar propostas pedagógicas aos alunos, o gráfico abaixo demonstra o crescente aumento ocorrido entre as fases de linha de base e intervenção.

Gráfico 1 – Porcentagem de ocorrência da utilização da Comunicação Alternativa pelas profissionais para organizar e apresentar propostas aos alunos

Fonte: Silva (2019).

Nas primeiras sessões registradas pelas profissionais, não observamos o uso de tal recurso em nenhum momento. Conforme a pesquisadora passou a orientá-las de forma mais direta, durante a autoscopia de treinamento, foi possível perceber o crescente aumento do uso da CAA pela auxiliar educacional, chegando a utilizá-la na totalidade das tarefas propostas na segunda sessão da autoscopia de treinamento.

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que a professora regente também passou a utilizar a CAA durante as aulas. A opção

para que ela adotasse tal recurso em sua prática de ensino se deu após análise e reflexão em relação ao comportamento apresentado não só pelos dois alunos com autismo, mas também pela turma no geral. Durante as sessões de autoscopia de treinamento, as profissionais relataram a dificuldade que o aluno Edson apresentava em permanecer dentro da sala. Era possível observar um comportamento agitado do aluno, que desejava ficar a todo tempo no parquinho e no pátio externo da escola, não entendendo que havia um tempo programado para que as atividades acontecessem e para que esses espaços pudessem ser frequentados. A turma também se comportava de modo bastante agitado, e a professora regente tinha dificuldade de apresentar e concluir as propostas, pois, em muitos momentos, os alunos estavam conversando entre si e não respeitavam os comandos dados pela professora. Para tentar minimizar essa dificuldade, a pesquisadora orientou que as profissionais realizassem a identificação de todos os ambientes da escola utilizando imagens de CAA e que estas fossem incluídas na organização da rotina dos alunos, a fim de que eles tivessem um apoio visual que os ajudasse a entender o momento de estar em cada ambiente, além da necessidade de respeitar as atividades que foram planejadas para aquele dia. Adiante seguem imagens de alguns espaços da escola sinalizados com os cartões de CAA.[8]

[8] Todos os cartões utilizados foram confeccionados com imagens do Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, financiado pelo governo de Aragão, Espanha, que oferece gratuitamente recursos gráficos para facilitar a comunicação de pessoas que necessitam de apoio nessa área. Acesso gratuito em: http://www.arasaac.org/index.php.

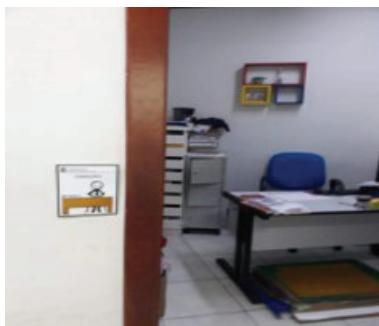
Figura 3 – Sinalização da sala da diretora com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

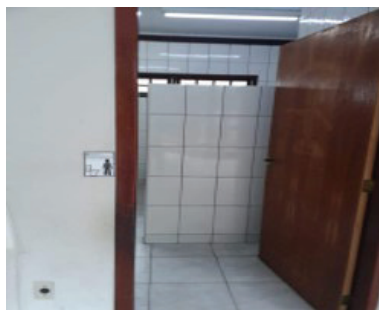
Figura 4 – Sinalização do banheiro masculino com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

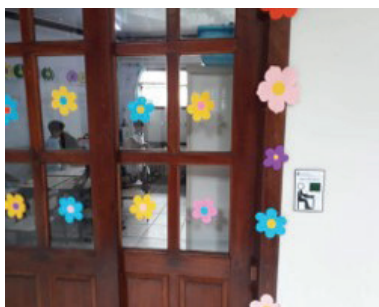
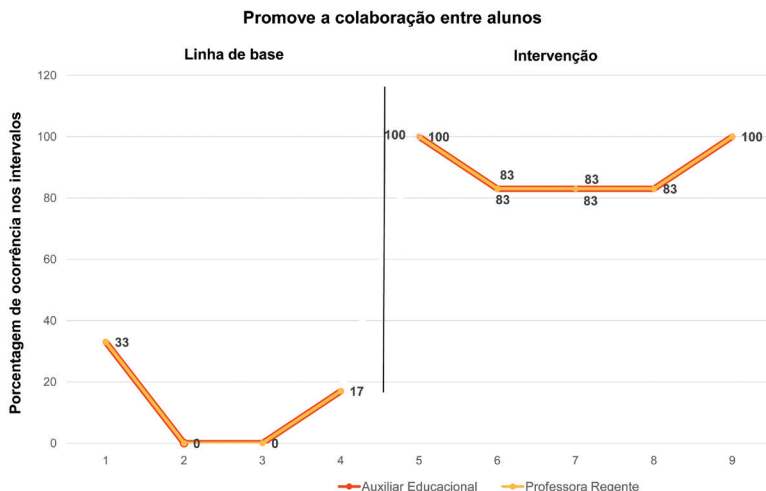
Figura 5 – Sinalização da sala de aula com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

Figura 6 – Sinalização do refeitório com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

Além de incluir a CAA na organização das atividades, outra mudança observada no modo como a professora regente conduzia a aula foi o tipo de atividades propostas para os alunos realizarem. Vejamos a exemplificação dessa informação no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Porcentagem de ocorrência da promoção da colaboração entre os alunos nas atividades propostas pelas profissionais

Fonte: Silva (2019).

Como é possível perceber no gráfico, no início do estudo, a maioria das atividades foram planejadas para serem executadas de modo individual. Dessa maneira, os alunos com TEA não eram estimulados a estar com os amigos da turma durante as situações de ensino. O aluno Vagner – que, como descrito anteriormente, apresentava passividade em relação ao ambiente, não tendo curiosidade de buscar por pessoas e objetos – ficava a maior parte do tempo isolado e, com isso, estava na sala sem ser percebido pelos colegas. A partir do momento em que a professora passou a elaborar atividades mais lúdicas e dinâmicas, o aluno foi estimulado a estar ao lado dos amigos para realizar tais atividades. Os alunos começaram a se aproximar dele e, em alguns episódios, foi possível percebê-los se interessando pelo material de CAA utilizado por Vagner. Tudo isso só foi possível porque a professora conseguiu observar e identificar que as atividades planejadas não eram prazerosas e não possuíam

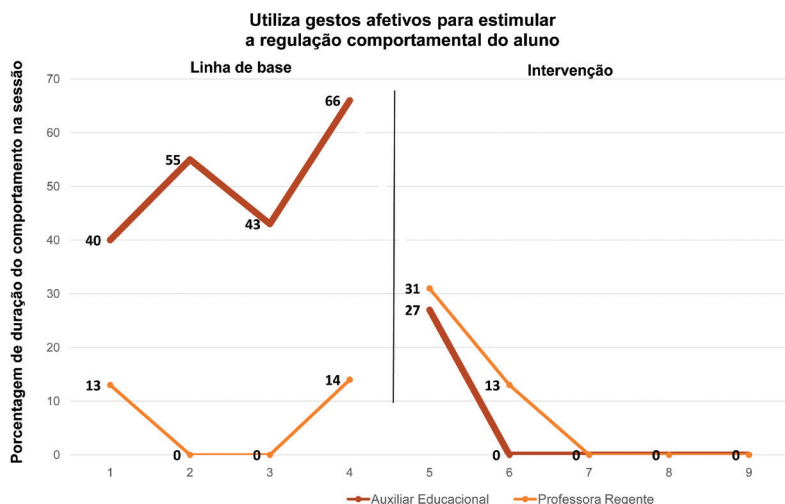
aplicabilidade para os alunos. Ao refletir sobre a necessidade de planejar uma aula mais dinâmica, a professora passou a utilizar as diretrizes do DUA para elaborar atividades em que alunos com TEA pudessem participar junto à turma. Vejamos agora um trecho da fala da professora regente durante a primeira sessão de autoscopia orientada. Ao ser indagada pela pesquisadora sobre as mudanças que ocorreram em seu planejamento, a professora respondeu da seguinte maneira:

> C: Eu planejava em cima do conteúdo. Eu pensava no que tinha que dar e planejava pensando em como fazer para passar todo aquele conteúdo para a turma. Hoje eu penso mais em atingir o aluno, através do lúdico, através de brincadeiras. Eu vejo que tem que ser mais significativo para eles. Percebi que não adianta levar o conteúdo se não for significativo para eles, se não tiver o envolvimento deles. Se não tiver afetividade não adianta e não vai adiantar porque não vai acrescentar nada, vai ser só um conteúdo de aula e pronto. Então, tem que ter vivência, tem que ser bom.

O gráfico anterior também aponta que a auxiliar educacional apresentou exatamente o mesmo que a professora na referida categoria. Isso porque a auxiliar planejava suas atividades conforme aquilo que a regente propunha. Quando a regente pensava em atividades em grupo, a auxiliar a acompanhava e estimulava os alunos com TEA a realizarem as propostas junto aos colegas. No entanto, se a professora elaborasse atividades para serem realizadas de modo isolado, a auxiliar não se sentia confortável para encorajar a colaboração entre os alunos, visto que cada um deles estava envolvido com a realização da tarefa que foi proposta pela regente.

Nos momentos em que a professora apresentava propostas para serem realizadas individualmente pelos alunos, era muito comum perceber que os dois alunos com TEA ficavam mais agitados, sem ter uma proposta específica para que eles pudessem reali-

zar. Por estarem mais agitados, era comum ver o Vagner andando pela sala de um lado a outro; enquanto Edson, geralmente, tentava sair para passear em outros espaços da escola ou mexia em diversos objetos contidos no ambiente, incluindo o material de seus colegas. Na tentativa de controlar a situação, a estratégia utilizada pela auxiliar educacional, em momentos como esse, era colocar os alunos com TEA em seu colo. Ela os posicionava sentados e os mantinha no colo por longos períodos durante a aula. Dessa maneira, os alunos que já não eram estimulados a estar com os amigos, devido às atividades isoladas planejadas pela professora, permaneciam no colo por muito tempo e eram igualmente distanciados dos colegas. Vejamos abaixo a demonstração desses dados no seguinte gráfico:

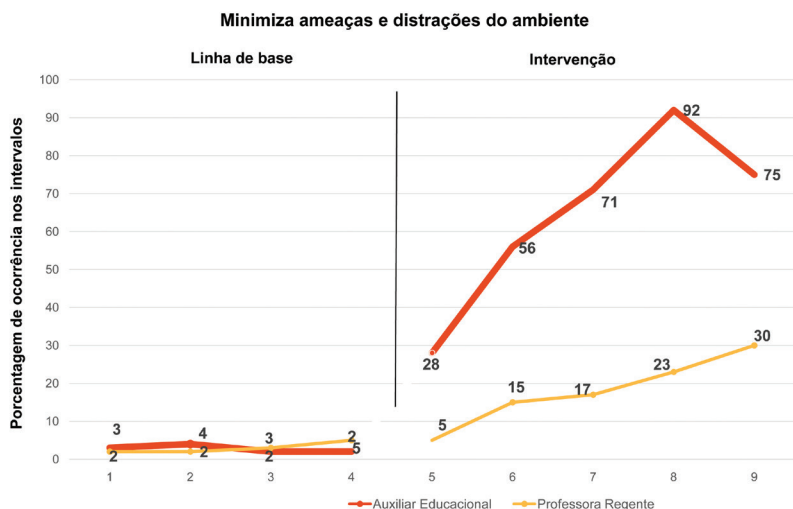
Gráfico 3 – Porcentagem de duração da utilização de gestos afetivos pelas profissionais para estimular a regulação comportamental do aluno

Fonte: Silva (2019).

Durante as sessões de autoscopia foi possível que a auxiliar revisse essa postura e refletisse sobre a importância de estimular a autonomia dos alunos. Logo na segunda autoscopia de treinamento, após assistirem a uma das cenas, a pesquisadora pontuou que, em determinado momento, a auxiliar manteve o aluno Vagner no colo por um tempo corrido de 15 minutos e 30 segundos. Erica reagiu à informação com os seguintes comentários:

> E: A todo momento, eu achei que estava fazendo certo, mantendo ele ali comigo do meu lado, mas na hora não observei que aquilo estava desconfortável. Eu pensava que tinha que deixar todo mundo ali pertinho de mim para conseguir controlar melhor, e vendo o vídeo agora eu estou percebendo que não é assim. [...]. Não fiz por mal, eu só não sabia de que outro jeito poderia tentar e achei que essa era a melhor forma. [...] Estou com vergonha de ver que foi tanto tempo assim.

Mantê-los no colo como forma de evitar comportamentos inadequados não é a atitude de uma profissional que tem o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos. Ao observar os dados indicados no gráfico, é possível perceber que, no decorrer das sessões de autoscopia orientada, esse comportamento foi totalmente banido das atitudes da auxiliar.

Os encontros para a autoscopia foram permeados de momentos em que as profissionais observaram a necessidade de mudança em seus modos de conduzir e planejar as atividades. Um ponto levantado pela pesquisadora nos momentos em que as profissionais assistiam aos vídeos foi a necessidade de evitar que os alunos permanecessem ociosos, sem receberem propostas de atividades. Vejamos o gráfico a seguir para analisar a mudança ocorrida no fazer pedagógico das profissionais:

Gráfico 4 – Porcentagem de duração das profissionais minimizando as ameaças e distrações do ambiente

Fonte: Silva (2019).

Esses dados mostram que, durante as primeiras aulas gravadas, as profissionais praticamente não ofereciam atividades direcionadas para os alunos. Observá-los de modo ocioso, sem tarefas propostas, fez com que as profissionais mudassem suas atitudes e passassem a planejar mais atividades para serem realizadas pelos alunos, tentando evitar que eles se distraíssem com o excesso de estímulos contidos no ambiente. No entanto, o gráfico aponta que essa atitude foi incorporada de forma muito mais frequente pela auxiliar educacional. Isso significa que a professora regente, por mais que tenha se esforçado e tentado se aproximar dos alunos, oferendo-lhes atividades para serem realizadas, a maior parte da responsabilidade sobre eles continuou sendo da auxiliar educacional.

Uma das maiores preocupações do presente estudo foi ouvir os professores e tentar criar formas de fortalecê-los ao utilizar uma metodologia que partisse da realidade deles, da prática que acontece

cotidianamente, dos enfrentamentos, das dúvidas e das angústias vividas por eles. Os encontros de autoscopia propiciaram grandes momentos de reflexão da prática docente.

Cabe aqui ressaltar a importância da figura do pesquisador nesse processo. Os dados obtidos durante o estudo só foram possíveis porque a postura adotada foi o não julgamento e o não apontamento das pendências verificadas. As orientações colocadas pela pesquisadora foram fundamentais para que as profissionais percebessem questões que nem sempre estavam claras a elas pelo fato de estarem envolvidas afetivamente com aquela realidade. A presença de um mediador durante as sessões de autoscopia é essencial para que o ato de se assistir possa suscitar momentos de reflexão da prática docente, caso contrário, alguns pontos podem passar despercebidos para o profissional que está realizando a ação de se olhar no material videogravado. É preciso que o pesquisador assista cuidadosamente ao material com antecedência e, conhecendo a realidade do contexto vivido pelo docente, faça pontuações que o ajudem a perceber a necessidade de mudança. Para exemplificar que nem sempre o profissional consegue observar todas as questões envoltas no contexto do vídeo, vejamos um exemplo acontecido com a auxiliar educacional durante uma das sessões. A pesquisadora colocou uma cena em que a professora regente fazia com os alunos a identificação do tempo (para identificarem o tempo ensolarado ou chuvoso), e a auxiliar os orientava durante tal atividade. Abaixo segue um trecho da cena observada e o diálogo que se deu a partir dela:

> *Rotina – Identificação do tempo*
> C: Como está o tempo hoje? – Algumas crianças respondem que está Sol. Os alunos Edson e Vagner estão sentados nas cadeiras, junto às demais crianças da turma. Eles não respondem à pergunta da professora.
> C: Muito bem, então eu vou desenhar um Sol aqui, olha. – A professora faz o desenho do Sol no quadro. Alguns alunos olham, outros

> estão agitados, conversam entre si e ficam com a cabeça baixa sem olhar o desenho que ela fez. Edson e Vagner não acompanham o desenho. Edson fica em pé ao lado da cadeira.
> E: Senta, Edson, na cadeirinha. Olha lá o Sol. – A auxiliar Erika aponta para o quadro em direção ao desenho feito pela professora e tenta buscar a atenção de Edson para a atividade.
> C: Vamos cantar a musiquinha do Sol? – A professora começa a cantar uma tradicional música utilizada nas turmas de educação infantil no Brasil para o reconhecimento do tempo – 'A janelinha fecha quando está chovendo, a janelinha abre quando o Sol está aparecendo'.
> O aluno Edson se envolve com a música e acompanha a professora fazendo os mesmos gestos que ela. O aluno Vagner olha para outra direção, não canta e não reproduz os gestos. A auxiliar faz os mesmos gestos feito pela professora enquanto canta a música. *Erika está sentada atrás do aluno Vagner. Nesse momento em que ela faz os gestos e canta junto à professora, os alunos não conseguem vê-la, justamente por ela estar sentada atrás dos dois.*[9]

Ao terminarem de assistir à cena, a pesquisadora pediu para Erika falar um pouco do que ela percebeu em relação ao seu comportamento ao auxiliar os alunos e como eles reagiram.

> E: Eu tentei ajudar como pude, mas eles continuam sem estar nem aí. Quer dizer, o Edson cantou a musiquinha e fez os gestos com a professora e com os amiguinhos, mas o Vagner continua sem dar a mínima para mim. Ele nem me nota ali.

[9] O trecho em destaque diz respeito ao comportamento que a pesquisadora gostaria de destacar com a auxiliar durante a análise da cena, mas, como é possível observar no diálogo ocorrido a partir do vídeo, a auxiliar não conseguiu identificar tal questão, sendo necessária a intervenção da pesquisadora para isso.

> P: Em relação à atividade de reconhecer como está o tempo lá fora, eles conseguiram se envolver? Você percebe se eles estão conseguindo se envolver?
> E: Sim, eles participam.

A pesquisadora colocou a cena novamente, pediu para a auxiliar assistir e depois repetiu a pergunta em relação à participação dos dois alunos nesse momento de identificação do tempo.

> E: Edson teve que ter estímulo para fazer. Vagner nem começou, porque eu acho que isso deve ser chato para ele. Ele não está nem aí, está olhando para o alto, em outra direção. Deve estar pensando: quero sair daqui e fazer coisas legais. Sei lá... Eu não sei explicar o motivo do Vagner não participar [...]. O Edson, eu percebi que ele tem até um pouco mais de facilidade em imitar sons; quando tem brincadeira de música, ele consegue até fazer as coreografias e imitar os gestos.

Ao perceber que Erika não comentou nada no tocante ao próprio comportamento, a pesquisadora refez a pergunta de modo mais direcionado para que observasse o modo como a auxiliar atuou na cena.

> P: Você acha que poderia ter tido alguma postura diferente com o Vagner para que ele tentasse reproduzir os gestos?
> E: Talvez, no caso, se eu fizesse para ele de frente, poderia ter contribuído melhor. Eu estava de costas. Por que eu estava nessa posição? Misericórdia (risos). Olha só que postura nada a ver a minha. Eu estava fazendo o gesto de costas para ele, mas na minha cabeça a minha intenção era que ele visse e tentasse me imitar. Como ele ia imitar se não estava nem vendo o que eu fazia? Eu estava sentada bem nas costas dele. Que bobeira a minha. [...] Na minha cabeça, eu estava fazendo junto com ele, mas eu não tinha reparado que estava

> sentada atrás. Nunca que ele ia me ver assim. Preciso ficar atenta nesses momentos para não repetir essa postura, porque assim não ficou bom para ele me ver.

A prática da autoscopia pode trazer muitos benefícios para os docentes, possibilitando que eles revejam suas ações e identifiquem, junto ao pesquisador, quais são os pontos que necessitam ser modificados, tanto na ação do ato de ensinar, quanto no planejamento das atividades a serem apresentadas aos alunos. A fala das profissionais que participaram do estudo relatado neste capítulo demonstram os benefícios obtidos por elas ao longo do processo de autoanálise. No último encontro da autoscopia orientada, a pesquisadora pediu que elas fizessem uma avaliação de tudo o que vivenciaram durante com a experiência da autoscopia. A professora regente respondeu à pergunta da seguinte maneira:

> C: Eu acho que no início eu deixava muito a desejar. Eu não pensava na hora de planejar, não tinha aquela inquietação. Não ficava com aquela coisa matutando na minha cabeça assim: 'vou afetar todo mundo? Como que vai ser? O que eles precisam? O que eu quero saber deles?'. Não ficava com isso no início. E agora, isso já mexe comigo direto, todas as vezes que vou fazer um planejamento, que vou planejar, pensar em uma atividade, eu já penso de forma bem diferente. Eu acho que melhorei bastante. Eu lembro do que a gente viu nas diretrizes do DUA e penso no 'O quê, Pra quê e Como'.

A auxiliar educacional se expressou com o comentário a seguir:

> E: No início foi muito constrangedor, porque eu me via e falava assim: 'gente, por que eu fiz isso? Por que eu estou assim?' 'Eu estou fazendo isso mesmo? Mas se não é para fazer isso, é para fazer o quê?'. Todo vídeo falava assim: 'o que eu vou ver de mim, da minha postura?

> Será que eu fiz certo, errado, eu fiz realmente meu papel ou poderia ter feito mais?'. Depois eu fui pegando aquele prazer de ver que nem todos os dias acertamos, mas também não erramos tanto e que tem alguém que está ali para ajudar.

Substituindo a figura de um pesquisador acadêmico, escolas interessadas em realizar a prática da autoscopia como modo de suscitar profissionais críticos e reflexivos podem aproveitar a figura do orientador pedagógico, do diretor ou até mesmo de outros professores. O importante é que a pessoa que vá conduzir as sessões de autoscopia crie um espaço de ressignificação coletiva, em que profissionais de ensino possam partilhar ideias de modo a rever seus planejamentos e, consecutivamente, as práticas exercidas.

Referências

BRASIL. *A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

______. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 01 dez. 2019.

CAST – *Center for Applied Special Technology*. Disponível em: http://www.cast.org/about/timeline.html#.Xeveuuj0nIU. Acesso em: 01 dez. 2019.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional,1959.

MENDES, E. G. et al. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

______ e CIA, F. "O Observatório Nacional de Educação Especial". In ______ e ______ (orgs.). *Inclusão escolar e o atendimento educacional*. São Carlos: ABPEE, 2014, v. 1, pp. 15-28. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).

______ et al. *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial. Observatório Nacional da Educação Especial*, v. 2. São Carlos: ABPEE, 2015.

______ et al. (orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: ABPEE, 2015, v. 3. (Série Observatório Nacional da Educação Especial).

MEYER, A. et al. *Universal Design for Learning: theory and practice.* Wakefield: CAST, 2014. Versão online disponível em: http://udltheorypractice.cast.org/login. Acesso em: 01 dez. 2019.

NOVAK, K. *UDL now! A teacher's guide to applying universal design for learning.* Wakefield: CAST, 2016.

NÓVOA, A. "Formação de professores e a profissão docente". In ______ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

______. "Para una formación de professores construída dentro de la profesión". *Revista de Educacion*, n. 350, Governo da Espanha, Ministério de Educação, set.-dez. 2009.

______. "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". In *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166 pp. 1106-33, out.-dez. 2017.

NUNES, L. R. O. P. e WALTER, C. C. F. "Pesquisa experimental em educação especial". In ______ (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: ABPEE, 2014, pp. 27-52.

SADALLA, A. M. F. A. e LAROCCA, P. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação". *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, pp. 419-33, São Paulo, set.-dez. 2004.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. M. *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, D. M. et al. "Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos". *Rev. Rene.*, 2019/20.

Capítulo 3
As contribuições da autoscopia na formação de professores sobre o uso do Currículo Funcional Natural destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista

Cláudia Miharu Togashi
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Introdução

As dificuldades no processo de incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema regular de ensino, infelizmente, ainda se fazem presentes. Nesse sentido, um dos fatores que corrobora a existência dessas lacunas no processo educacional é a falta de conhecimentos específicos dos professores para lidar com o público-alvo em questão. Muitos profissionais ainda se sentem despreparados para assumir uma turma que tenha alunos incluídos, e, no caso de crianças com TEA, a preocupação aumenta de proporção. O fato de o transtorno ocasionar dificuldades na comunicação oral e não verbal, na interação social, fazendo com que pessoas nessa condição apresentem comportamentos peculiares e repertório de interesses restritos, em diferentes graus e possibilidades, acaba gerando muita angústia e insegurança nos professores (Camargo e Bosa, 2009; Schmitd et al., 2016).

Por esses e outros motivos, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, no sentido de proporcionar novos conhecimentos, favorecendo a prática pedagógica e diminuindo o sentimento de despreparo e de medo, de modo a garantir mais segurança na atuação junto ao aluno incluído. Além disso, Silva et al. (2016, p. 6) destacam que a formação de professores é "uma ação decisiva para a efetivação das políticas de inclusão educacional e para o processo educacional pleno da pessoa com deficiência".

Considerando que as dificuldades da inclusão escolar não se devem exclusivamente às questões da formação continuada dos profissionais da Educação, mas também a outros inúmeros fatores, ainda assim, é necessário discutir a qualidade da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Diferentemente do que era dito – que a inclusão deveria acontecer para socializar a criança com deficiência com seus pares –, o que se discute atualmente diz respeito aos processos educacionais inclusivos que devem buscar práticas eficazes a fim de atender às demandas específicas do público-alvo da Educação Especial.

As dificuldades de comunicação, como a fala funcional ou até mesmo o uso de gestos e da comunicação não verbal, estão muito presentes nos alunos com TEA. Tais dificuldades são muito citadas pelos professores como um dos fatores que mais interfere no processo de ensino e aprendizagem desses alunos (Walter e Nunes, 2013).

Tendo em vista que crianças com TEA têm dificuldades de comunicação oral, pode-se pensar em estratégias de intervenção para que elas consigam ser compreendidas e possam se expressar a partir do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A CAA pode ser considerada como um eficaz auxílio em práticas inclusivistas no que se refere a dar voz aos alunos sem fala funcional. Essa estratégia implica o uso de sistemas e recursos alternativos à comunicação oral que oferecem aos indivíduos desprovidos dessa

função (ou com limitações) possibilidades para se comunicar. Tais mecanismos são elaborados por meio de sistemas manuais como alguns sinais e por sistemas gráficos que são os símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, a fim de substituir ou suplementar a fala humana, com outras formas de comunicação (Nunes, 2003).

Outra proposta de intervenção educacional pensada para alunos com deficiência, como Deficiência Intelectual e TEA, denominada Currículo Funcional Natural (CFN), tem sido considerada por alguns pesquisadores uma estratégia positiva no processo de aprendizagem e no auxílio do desenvolvimento do aluno (Giardinetto, 2005; Cuccovia, 2003). A esse respeito, Mayo et al. (2008) definem como objetivo geral do CFN ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser usados e úteis para o aluno durante seu tempo de vida. Visa também a tornar o aluno mais independente e produtivo, além de mais aceito socialmente (Leblanc, 1982). Tendo o CFN como uma estratégia que valoriza as potencialidades e busca o desenvolvimento e a independência dos alunos, o presente trabalho buscou unir algumas das propostas de atuação baseadas na referida metodologia, por meio de práticas pedagógicas mais funcionais, pensadas para favorecer o aluno com TEA que esteja em processo de inclusão escolar a partir da formação continuada de professoras que atuam diretamente com esses alunos – público-alvo da Educação Especial.

A literatura aponta para diferentes propostas e modelos de formações continuadas oferecidos aos profissionais da área da Educação. Um procedimento que vem demonstrando sucesso é a autoscopia, que também tem sido utilizada para a reflexão das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, Sadalla e Larocca (2004, p. 419) descrevem a autoscopia como “um recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas desta prática”.

Segundo Silva e Nunes (2017), essa proposta tem o intuito de proporcionar aos professores a atividade de filmar suas aulas

em registros de vídeo. Posteriormente ao registro, é realizada uma análise do desempenho dos professores, onde são recortados trechos dos vídeos e discutidos entre o grupo de formação. Conforme Leite (2012), a Autoscopia é um procedimento de confrontação dos professores pelo intermédio do material coletado e editado mediante a situação que se deseja ser refletida e avaliada sob a nova ótica de promover atividades e procedimentos mais eficazes ao lidar com as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Objetivo

O presente trabalho é um recorte de uma tese de doutorado e objetiva descrever os efeitos da oferta de um curso de formação continuada pela pesquisadora às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estratégias da autoscopia, tendo como embasamento os pressupostos metodológicos e práticos do Currículo Funcional Natural (CFN).

Método

A metodologia adotada tem como base os participantes, os locais, os materiais utilizados, bem como os procedimentos gerais e específicos, sendo detalhada a seguir.

1. Participantes

Participaram deste estudo três professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuavam em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de uma rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, atendendo, cada uma, um aluno com diagnóstico de Trans-

torno do Espectro do Autismo (TEA) sem comunicação oral. As principais descrições das professoras serão apresentadas a seguir.[10]

a. Maria, 59 anos de idade, atendia em uma Sala de Recursos em uma escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Atua há 40 anos no magistério, fez a formação inicial no antigo Curso Normal e, posteriormente, cursou Letras. Com experiência de 27 anos na Educação Especial, começou como professora de Classes Especiais com turma de Deficiência Visual e atualmente trabalha na Sala de Recursos Multifuncional.
b. Gabriela, 49 anos de idade, atendia em uma Sala de Recursos Multifuncional em uma escola localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. É formada há 15 anos em Letras, não possui qualquer formação em Educação Especial. Atua há 2 anos na Sala de Recursos Multifuncional. Disse, na entrevista com a pesquisadora, que não se considerava uma profissional capacitada a trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, pelo que entende do que seja atender de forma adequada esses alunos especificamente.
c. Sandra, 52 anos de idade, atuava em uma Sala de Recursos Multifuncional em uma escola localizada na Zona Sul. Possui 25 anos de magistério, dos quais 18 foram atuando na Educação Especial (na sala de recursos e como parte de uma Equipe de Acompanhamento da Educação Especial). É formada em Fonoaudiologia e licenciada em Ciências e Biologia e fez pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado *online* pelo Ministério da Educação (MEC).

[10] Os nomes das participantes professoras foram alterados para manter o sigilo das suas verdadeiras identidades.

Os participantes alunos também terão suas características descritas a seguir.[11] Ressalta-se que as informações foram obtidas a partir de entrevistas realizadas com as responsáveis legais dos alunos, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

a. Victor, quatro anos de idade, matriculado na Educação Infantil, possui diagnóstico de TEA desde os três anos. As principais queixas da família foram em relação à ausência da fala na criança, à interação social diferente e ao comportamento muito agitado.
b. Paulo, dez anos de idade, matriculado no 3.º ano do Ensino Fundamental, ainda não possui laudo de TEA. A mãe sinalizou que ele se comunica por meio de gestos (aponta para os itens desejados) e possui muitos comportamentos inadequados (na rua, ele se joga no chão; bate e puxa o cabelo de outras pessoas).
c. Marcos, oito anos de idade, está matriculado no 2.º ano do Ensino Fundamental. A mãe contou que a primeira característica percebida foi a ausência na comunicação oral e de interação social com as outras crianças na creche que ele frequentava. Ela contou que não costuma levá-lo em mercados, tampouco se sente confortável em sair com a criança em outros ambientes, pois há muitos comportamentos inadequados como gritos ou choros.

2. Locais

O curso de formação continuada ocorreu em uma Sala de Recursos Multifuncional de um município do Rio de Janeiro.

[11] Os nomes dos participantes alunos também foram alterados para preservar suas identidades.

Como atividade prévia, cada professora realizou a filmagem da sua atuação com os respectivos alunos nas próprias salas de recursos, cujas localizações já foram citadas no item anterior.

3. Materiais utilizados

Os recursos utilizados ao longo da investigação foram: material teórico para fomentar a discussão ao longo do curso, projetor multimídia, notebook, filmadora, Relatório de Observação para o registro da sessão, papéis, plastificadoras, impressora, velcros com adesivos, imagens do *site* ARASAAC, materiais escolares e aparelhos celulares próprios das professoras para realizar as filmagens.

4. Procedimentos gerais

Primeiramente, a pesquisa foi enviada à Plataforma Brasil; em seguida, encaminhada para apreciação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo aprovada sob o Parecer N.º 1.979.561. Concomitantemente ao primeiro procedimento supracitado, a pesquisa foi apresentada à Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, tendo sido autorizada para realização, de acordo com o Processo N.º 07/008.439/2016.

Posteriormente, a pesquisadora se apresentou para todas as Direções Escolares a fim de entrar em contato com possíveis professoras do AEE que estariam dispostas e interessadas em participar da pesquisa. Selecionadas as participantes professoras, as famílias dos alunos com TEA foram contatadas para verificar o interesse na participação da criança na pesquisa. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação na pesquisa de todos os participantes, deu-se início aos procedimentos específicos da investigação.

5. Procedimentos específicos

Os procedimentos específicos foram realizados em quatro etapas, que serão descritas a seguir.

a. Filmagem inicial

A pesquisadora orientou as três professoras de AEE a realizarem cinco filmagens em dias diferentes, sem interrupções, com aproximadamente dez minutos cada uma, em situações de interação com seus respectivos alunos, no momento de atendimento na sala de recursos. É válido ressaltar que, nessa fase, as orientações dadas às participantes professoras foram apenas a respeito da filmagem, ou seja, não foi dada qualquer dica sobre a atuação nas práticas pedagógicas. As principais observações realizadas com base nas filmagens iniciais que mostraram a atuação das professoras de AEE junto aos seus alunos serão descritas em seguida:

– Professora Maria e aluno Victor: a professora Maria buscava desenvolver atividades voltadas para o esquema corporal, pois foi a proposta do planejamento que desenvolveu em conjunto com a professora de turma do aluno. Buscava interagir sempre com Victor, incentivando-o nas propostas de atividades pedagógicas. Victor não apresentava fala articulada e foi percebida pouca intensidade de interação com a professora, pouca troca de olhares e pouca solicitação da professora nas tarefas propostas. Não foi observado o uso da CAA nas atividades com o aluno.

– Professora Gabriela e aluno Paulo: a professora trabalhava com músicas com o aluno Paulo. Geralmente, as músicas eram bem infantilizadas para a idade dele. A professora sinalizou dificuldades em relação aos comportamentos inadequados de Paulo, bem como na apresentação da proposta e na realização de atividades dirigidas. Usou como estratégia de intervenção com o aluno o trabalho com

o esquema corporal e a musicalização. Ao longo das sessões iniciais, ele apresentava muitos comportamentos inadequados como se jogar ao chão, puxar o cabelo da professora, bater e arremessar objetos na sala. Comunicava-se por meio do gesto (apontando os itens desejados). Não foi observado o uso da CAA nas atividades com Paulo.

– Professora Sandra e aluno Marcos: a professora desenvolvia atividades com diferentes propostas e com muitos materiais pedagógicos diferenciados, muitas vezes produzidos por ela, para tentar descobrir gostos e interesses do aluno. Trabalhou com brinquedos, jogos, músicas, notebook, a fim de incentivar o interesse dele nas atividades. Marcos não apresentava fala funcional, mas gritava muito para sinalizar quando algo não o agradava. Não foi observado o uso da CAA nas atividades com o aluno.

b. Curso de Capacitação

Após receber as cinco filmagens iniciais das professoras do AEE, a pesquisadora organizou o curso de formação continuada. Nesse processo, foram realizados seis encontros ao longo de cinco meses, com duração média de quatro horas diárias. Os encontros eram divididos em dois momentos: o primeiro consistia no procedimento de autoscopia, para que as professoras do AEE pudessem refletir sobre sua prática; e, no segundo momento, eram discutidas as questões teóricas sobre alguns temas pertinentes para orientar a prática pedagógica das professoras.

Para a realização da autoscopia, foi usada uma sessão da filmagem inicial de cada professora, e trechos previamente selecionados eram apresentados às professoras para confrontar suas atitudes e seus comportamentos, questionando sobre aquele dado momento da filmagem. Após as falas e impressões da professora, eram feitas algumas orientações, e, posteriormente, a fala era aberta para as

demais professoras participantes, gerando uma discussão coletiva durante a formação.

O segundo momento de discussão teórica foi realizado com a leitura de textos sobre TEA, Comunicação Alternativa e Ampliada e Currículo Funcional Natural, além de a pesquisadora ensinar as professoras do AEE a elaborar cartões de CAA, a confeccionar os materiais e a utilizar com os alunos ao longo dos atendimentos. Os encontros do curso de capacitação serão descritos a seguir:

Encontro 1

No primeiro momento do encontro 1, foram apresentados às professoras alguns trechos previamente selecionados pela pesquisadora a respeito das primeiras sessões filmadas por elas próprias, registrando o momento do trabalho pedagógico realizado com seus respectivos alunos, a fim de dar início ao trabalho de autoscopia. Para ilustrar tal momento, será apresentado um trecho desse primeiro encontro de formação continuada, no qual a pesquisadora apresentou trechos da filmagem com a atuação da professora Gabriela e com seu aluno, Paulo.

Após assistir ao primeiro trecho, a professora comentou que o aluno tem muito pouco interesse nas atividades pedagógicas propostas e que, por esse motivo, o trabalho estava voltado para o esquema corporal, com uso de músicas e brincadeiras para atrair mais sua atenção. Sinalizou que o aluno gosta de assistir a vídeos de futebol, mas que, exceto isso, não demonstra qualquer vontade de interação com a professora.

Em Face do exposto, a pesquisadora indagou a professora sobre a dificuldade do aluno em aceitar a sua proposta de atividade para aquele momento do atendimento. Além disso, perguntou de que forma ela poderia tentar mudar para que surgisse esse interesse no aluno e ela conseguisse realizar alguma atividade dirigida com o Paulo. Ademais, seria importante mostrar ao aluno que aquele

momento era para realizar a atividade proposta, e não para ver o vídeo que ele queria. A professora respondeu que não saberia dizer como proceder e que, por esse motivo, teve tantas dificuldades no trabalho com ele, sentindo-se muito perdida em propor alguma coisa. Sinalizou que talvez com comida ele respondesse melhor a alguma atividade, pois ele gosta muito de comer.

Após a autoscopia, iniciou-se o momento teórico da formação continuada, no qual foi discutida a importância de utilizar um painel da rotina escolar na Sala de Recursos, principalmente no atendimento aos alunos com TEA, uma vez que a organização do tempo e das tarefas é fundamental para orientar essa clientela. A necessidade foi observada nas sessões das filmagens iniciais, nas quais se verificou que nenhuma professora fazia uso desse material.

Encontro 2

No encontro 2 foi apresentada a segunda filmagem inicial às professoras para a realização da autoscopia. A partir disso, será descrito um dos momentos de autoscopia realizado com a professora Maria e o aluno Victor, para exemplificar o momento inicial desse encontro de formação continuada.

Na ocasião, a pesquisadora informou que a proposta da atividade filmada pela professora naquele dia era que o aluno realizasse uma pintura com o uso da tinta guache. Após assistir ao primeiro trecho selecionado, a professora Maria explicou que ela fez uso da tinta como um material diferente para experimentar com o aluno, buscando envolver o movimento das mãos (no caso, com os pincéis oferecidos). Depois, continuou o uso da tinta usando os dedos do aluno para ver a sua aceitação com a textura da tinta.

O questionamento da pesquisadora foi em relação à dúvida da professora Maria na entrevista inicial sobre a dificuldade de começar a introduzir a Comunicação Alternativa nas atividades. Lembrando-se dessa dificuldade, a pesquisadora explicou à pro-

fessora que ela poderia propor o uso da CAA naquele momento de atividade e solicitou que ela indicasse uma proposta de ação. A professora parou para refletir e teve dificuldades em pensar em algumas possibilidades. A pesquisadora, então, começou a sugerir algumas ideias para que a atividade pudesse ter sido realizada com mais interação entre professora e aluno a partir das estratégias da Comunicação Alternativa, tais como: fazer cartões com as cores para perguntar ao aluno qual cor de tinta ele gostaria de usar, se ele gostaria de usar o pincel ou o dedo para pintar, se ele gostou da atividade ou não, entre outras possibilidades.

Após o momento de autoscopia, foi dada a continuidade da proposta de produção do painel de rotina para uso na sala de recursos das professoras a partir da elaboração de cartões e do painel de suporte para viabilizar o uso do recurso nos próximos atendimentos. Então, as professoras pensaram nas atividades que desenvolviam com os alunos e quais os cartões de CAA seriam convenientes para confeccionar. O material foi feito com figuras do *site* ARASAAC, impresso e plastificado, sendo fixado ao painel com o uso do velcro autocolante.

Encontro 3

Para dar início ao encontro 3, a pesquisadora apresentou as filmagens referentes à terceira sessão inicial para as professoras e as usou para o procedimento de autoscopia. Nesse encontro, a pesquisadora utilizou novamente as cenas da professora Gabriela atuando em um momento difícil com comportamentos inadequados de Paulo. Na cena em questão, o aluno estava sendo atendido junto a outro aluno (não participante da pesquisa) na sala de recursos. A pesquisadora perguntou à professora o motivo dessa estratégia, e ela sinalizou que foi uma tentativa de mudar o comportamento do aluno e de mantê-lo mais tempo preso à tarefa proposta. A pesquisadora completou que realmente percebeu o aluno mais atento

e que, às vezes, ele observa o comportamento dos seus pares no mesmo ambiente e pode aprender com o outro também.

No momento teórico desse encontro foi proposto o uso de Comunicação Alternativa e Ampliada como uma possibilidade de estabelecer a comunicação com o aluno. Para tanto, foi oferecida a formação para uso do sistema PECS-Adaptado, desenvolvido por Walter (2000). Trata-se de um programa baseado nos pressupostos metodológicos do PECS (*Picture Exchange Communication Symbol)*, originalmente desenvolvido por Bondy e Frost (1994) e adaptado pela referida autora no contexto do Currículo Funcional Natural.

Encontro 4

O momento de autoscopia foi realizado, inicialmente, com uma confrontação feita com a professora Sandra, após a visualização de um dos trechos selecionados pela pesquisadora, na atuação com o aluno Marcos. Na ocasião, a professora comentava a dificuldade de realizar atividades com o aluno devido a problemas na comunicação oral e que ela adaptava muitas atividades com o apoio visual de figuras (imagens) para compreender suas respostas. A discussão do vídeo se encaminhou para as adaptações das provas bimestrais oferecidas pela rede de ensino, nas quais era de responsabilidade das professoras do AEE fazer as adequações necessárias para cada aluno atendido por elas. A proposta teórica desse encontro foi apresentar os conceitos filosóficos do Currículo Funcional Natural para as professoras e fomentar uma discussão sobre a viabilidade de oferecer os atendimentos aos alunos na sala de recursos com algumas estratégias baseadas no CFN.

Encontro 5

O encontro 5 teve início com a seleção de alguns trechos pela pesquisadora que mostravam as professoras atuando com os alunos.

Para esse encontro, foram usados vídeos da fase de pós-capacitação (que será descrita mais adiante), os quais as professoras filmavam já com o procedimento de autoscopia em andamento, ou seja, elas estavam filmando suas práticas após receberem algumas orientações e ter havido trocas de informações nos encontros iniciais da formação continuada.

Em um dos vídeos, a pesquisadora mostrou a atuação da professora Maria com o aluno Victor. O trecho da filmagem mostrava a professora propondo a organização das atividades realizadas com o aluno naquele dia de atendimento. Desse modo, ela colocou as propostas de todas as tarefas em ordem, organizando a rotina daquele dia. Foi questionado à Maria qual seria a intenção da proposta, e a professora respondeu que, após um dos encontros da formação continuada, observou que o aluno poderia se organizar melhor no atendimento se ele tivesse uma rotina estabelecida para aquele dia de atendimento. Mesmo sem ter o material de CAA pronto para uso, ela pegou todas as tarefas daquele dia e organizou na ordem, apresentando ao aluno o que aconteceria naquele dia.

Após o momento de autoscopia, houve a continuidade do encontro anterior, com uma ênfase maior nos objetivos das atividades propostas pelas professoras aos alunos na sala de recursos. Discutiu-se sobre o planejamento das atividades a serem desenvolvidas e com qual propósito cada uma é criada. O objetivo foi mostrar às professoras a importância de associar os conceitos trabalhados naquela atividade planejada para uma funcionalidade da vida prática dos alunos.

Encontro 6

O encontro 6 não teve a realização do procedimento de autoscopia, por ter sido a realização de uma entrevista final a partir de um questionário semiestruturado, aplicada a todas as professoras participantes, que se deu de forma coletiva. Na ocasião, a pesqui-

sadora perguntou sobre a experiência de cada uma de ter passado pelo procedimento de autoscopia; quais as possíveis mudanças na postura e nas atitudes delas; e que mudanças poderia causar nos alunos. Elas também deveriam responder o que foi mais marcante que aconteceu ao longo dos meses de capacitação.

c. Pós-capacitação

Concomitantemente ao início do curso de capacitação, foi solicitado às professoras de AEE que continuassem a realizar as filmagens com os seus respectivos alunos. Esses vídeos foram classificados como sessões de filmagens pós-capacitação. O objetivo da continuidade da filmagem foi verificar se as professoras mudariam a sua forma de atuar com os alunos após as dicas e sugestões recebidas nas sessões de autoscopia, bem como a partir das discussões teóricas dos encontros que foram ocorrendo ao longo das sessões de capacitação.

d. Tratamento dos dados

Foram analisadas as filmagens das sessões de atendimento realizadas pelas professoras de AEE com os respectivos alunos, comparando as filmagens iniciais e as que ocorreram pós-capacitação. Os dados foram tratados numa abordagem qualitativa, sendo discutidos a partir da estruturação de categorias formuladas atendendo à proposta do CFN, com foco nos procedimentos de ensino das professoras e nas características de TEA dos participantes alunos. As categorias foram observadas antes e depois do curso de formação continuada, verificando a eficácia do curso mediante as mudanças atitudinais e de comportamento dos participantes.

Resultados

A partir das observações das categorias, foi possível verificar mudanças nas posturas atitudinais das professoras e no comportamento dos alunos após o curso de formação continuada oferecido às professoras para a consolidação deste estudo. A seguir, serão descritos os resultados da mudança na atuação das participantes professoras de AEE após receberem a formação continuada, bem como serão analisados os resultados no comportamento dos participantes alunos.

Tendo sido a proposta a realização de uma formação continuada das professoras de AEE para a sensibilização às estratégias de ensino baseadas no Currículo Funcional Natural, algumas instruções foram oferecidas ao longo dos encontros no intuito de favorecer e o ensino e a relação com os alunos. Portanto, serão apresentadas as principais mudanças nas fases de filmagem inicial e na de pós-capacitação das participantes professoras.

1. Uso de *feedbacks*: uma das propostas de procedimentos de ensino do CFN é a oferta de elogios quando o aluno tiver algum comportamento adequado, garantindo que ele compreenda qual é o comportamento desejável naquela situação (Suplino, 2009).[12] Além disso, a autora (p. 68) sinaliza que “as habilidades dos alunos devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas. O ‘não’ deve ser pouco enfatizado”.

   Portanto, com base nessa categoria, foi possível verificar as posturas das professoras em relação ao uso dos *feedbacks* (positivos, negativos ou corretivos). Nesse caso,

[12] Entende-se por *feedback* o comentário feito pela professora para dar retorno ao aluno acerca do comportamento ou da ação realizados por ele, ou seja, é uma resposta dada pela professora ao aluno para enfatizar uma ação que ele realizou durante uma tarefa ou por meio de um comportamento. O *feedback* pode ser positivo, negativo ou corretivo.

observou-se que tanto a professora Gabriela como a professora Sandra tiveram um aumento na oferta do *feedback* positivo, desde a fase de filmagem inicial até a filmagem pós-capacitação.

2. Aguardar a resposta do aluno: esse é um recurso importante na relação com o aluno, visto que o professor deve manter a calma. Suplino (2009) descreve que na proposta do CFN também é sugerido ao professor que mantenha essa conduta. Segundo a autora (p. 69), "deve ser dado tempo suficiente para a resposta do aluno". Em relação a essa categoria, notou-se a mudança na postura da professora Gabriela, que passou a aguardar mais pelas respostas de Paulo, o que se pode verificar nas filmagens após ter recebido dicas da pesquisadora nos encontros de capacitação.

3. Uso de cartões de CAA: este passou a ser realizado em dois momentos mais significativos das atividades, a saber: na rotina de atividades na sala de recursos e no treinamento do uso do PECS-Adaptado. Verificou-se que tanto a professora Maria quanto a professora Gabriela iniciaram o uso de recursos da CAA somente após receberem a capacitação, visto que as suas filmagens iniciais não mostram qualquer ocorrência de uso da Comunicação Alternativa. A professora Sandra, por sua vez, fez o uso do cartão BANHEIRO em uma sessão de filmagem inicial para perguntar ao aluno Marcos se ele gostaria de ir ao banheiro. O aumento de ocorrência na fase de filmagem pós-capacitação se deu devido ao uso dos cartões de rotina e do programa de comunicação alternativa baseado no PECS-Adaptado.

4. Ignorar comportamentos inadequados e redirecionar para outra atividade: segundo Suplino (2013, p. 29), redirecionar é uma forma de intervenção que consiste no "(re)direcionamento da atenção da pessoa que está manifestando o comportamento inapropriado a um outro comportamento ou tarefa mais adequados". Foi possível observar, ao longo das sessões, se as professoras redirecionavam ou não os alunos para outras atividades, ignorando os comportamentos inadequados nas duas fases de investigação. Com isso, notou-se que a professora Gabriela sofria com constantes atitudes inadequadas de Paulo (como puxar o cabelo dela, bater, arremessar objetos no chão da sala de recursos, jogar-se ao chão). Com o curso de formação, a professora foi orientada a redirecionar mais os comportamentos e/ou ignorar para que o aluno entendesse as atitudes que eram adequadas.

Além dos resultados descritos acima, também foram verificadas mudanças significativas nas professoras em diferentes aspectos. Perceberam-se modificações em relação ao uso da rotina. Por conseguinte, as professoras começaram a se organizar nas tarefas propostas para aquelas sessões com os alunos. Em depoimento nos encontros, a professora Maria relatou que o aluno Victor, no início, não havia entendido a proposta do uso de cartões da rotina, mas, nos dias seguintes, o aluno já buscava pelos cartões da rotina para se organizar nas atividades, compreendendo a sequência de práticas propostas pela professora.

Notou-se também um aumento na produção de atividades pedagógicas, principalmente nas mudanças das propostas da professora Gabriela com o aluno Paulo. A professora contou, na entrevista inicial, que "não tinha muito o que fazer" com o aluno, pois ele não atendia às suas solicitações e que precisava se organizar primeiro, pois nunca havia frequentado escola anteriormente, e

tudo era “novo e diferente”. Ela se dizia “sem ideias” para trabalhar com o aluno na sala de recursos. Com as sessões de autoscopia, as professoras viam a rotina e as atividades propostas pelas colegas e conseguiam ter mais ideias para produção de material nas respectivas salas de recursos, tanto para os alunos sujeitos da pesquisa como para outros alunos que atendiam no AEE.

Houve também uma preocupação por parte das professoras Gabriela e Sandra em pensar atividades voltadas para a faixa etária dos seus respectivos alunos. Nos encontros das formações, a pesquisadora mencionou o fato de as professoras infantilizarem as suas propostas pedagógicas com músicas e/ou atividades que não condiziam com as idades cronológicas desses estudantes.

As professoras também experienciaram uma entrevista final para avaliar e criticar a investigação e o desencadeamento da pesquisa para a vida profissional delas. Todas afirmaram estar satisfeitas com o formato da pesquisa e com a oportunidade de terem se filmado para que sua prática fosse analisada por elas e por outras pessoas. As professoras consideraram o procedimento de autoscopia válido e eficaz para apontar em que elas podem melhorar e para mudar alguns conceitos em relação aos seus alunos.

Um ponto de destaque na entrevista final foi saber que as professoras começaram a generalizar o uso dos procedimentos de ensino aprendidos para os demais alunos. Ademais, compartilharam esse conhecimento com outras professoras. Elas também ampliaram as ações para além da Sala de Recursos Multifuncional: a professora Maria elaborou uma rotina para o aluno Victor usar na turma regular, assim como a professora Sandra produziu mais cartões de CAA para Marcos usar com a sua mediadora escolar na sala de aula. A professora Gabriela começou a elaborar atividades mais funcionais e de acordo com a faixa etária, não somente para Paulo, mas para seus outros alunos também atendidos na sala de recursos.

Discussão

A formação continuada para professores é fundamental para que o processo de inclusão escolar seja mais eficaz, buscando ressignificar as práticas pedagógicas e trazer melhores estratégias de intervenção com os alunos, sejam eles da educação especial, sejam mesmo do ensino comum. Em relação à autoscopia, esse uso foi bem avaliado pelas professoras participantes e apontado como um eficaz procedimento de repensar a prática pedagógica. Esse fato vai ao encontro dos achados de Silva (2016, p. 8), visto que, para a autora, "a autoscopia provocou a mudança na prática pedagógica das professoras, pois elas tiveram a oportunidade de serem formadas de acordo com os conflitos que emergiam de suas práticas".

O cartão de Comunicação Alternativa e Ampliada foi outro recurso de que as professoras começaram a se apropriar e a fazer uso ao longo dos atendimentos com os alunos. Mesmo com o pouco conhecimento prático e ainda com a insegurança de "errar" no uso com os alunos, as professoras decidiram construir os cartões. Para tanto, selecionaram o vocabulário que achavam mais adequado e necessário ao contexto da sala de recursos e, após o encontro de capacitação sobre a utilização do uso do PECS-Adaptado, iniciaram o uso. Tais dados corroboram com os achados de Walter e Nunes (2013), onde os professores das salas do AEE relatam a importância de organizarem e se responsabilizarem pela confecção de cartões de CAA e colocarem em prática o uso da CAA.

Também foi percebida a mudança nas atitudes da professora Gabriela, que passou a propor atividades mais funcionais e de acordo com a faixa etária do aluno Paulo. Partindo dos interesses do aluno, conforme propõe as práticas do CFN, professora e pesquisadora propuseram-se a pensar atividades que estivessem de acordo com a faixa etária e no âmbito de maior interesse do aluno, que, no caso, era o futebol. De acordo com Suplino (2009, p. 71), "os interesses do aluno devem ser aproveitados para o ensino de novas

habilidades". O CFN tem a proposta de ensinar os conhecimentos e as habilidades que possam ser úteis para a vida do educando, priorizando o ensino e a generalização dos comportamentos aprendidos em ambientes reais e naturais (Walter, 2017) e propondo outra abordagem de ensino no espaço escolar.

Nesse sentido, as novas posturas e práticas adotadas pelas professoras, baseadas nos modelos de ensino do CFN, puderam ser observadas ao final desta investigação. Como resultado, aponta que a inclusão de pessoas com TEA é uma realidade no âmbito educacional. No entanto, mesmo com a garantia de acesso e permanência nos espaços escolares pela legislação brasileira, ainda há muita dificuldade em receber os alunos e lhes oferecer uma educação de qualidade.

Com este estudo, foi possível verificar a importância da oferta de cursos de formação continuada para capacitar as professoras com novas práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes para atender à demanda do atual paradigma da inclusão escolar. Ademais, no atendimento aos professores em formação, as capacitações com propostas mais individualizadas parecem ter melhor resultado.

Nesse processo, o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada aliados ao procedimento do PECS-Adaptado se mostrou como possibilidade de incentivo a uma forma de comunicação alternativa para alunos que não apresentam fala funcional no contexto escolar. Por fim, foi possível verificar a aplicação de práticas e concepções do Currículo Funcional Natural no contexto escolar, mesmo que ainda de modo inicial e tímido, mas que já começaram a gerar mudanças nas práticas pedagógicas das professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Considerações finais

Foi possível observar a importância do uso da autoscopia no processo de formação continuada de professores do AEE, pelo

processo de análise e reflexão das práticas pedagógicas e na possibilidade de mudanças pautadas na real necessidade dos alunos com TEA incluídos na escola regular. Promover melhores condições de comunicação e interação social entre alunos com TEA e seus pares e professores deve ser uma preocupação constante para obtenção do êxito no processo de inclusão escolar.

Como já citado anteriormente, o presente capítulo descreveu um recorte de uma tese de doutorado e, provavelmente, muitos outros estudos devem ser encorajados nessa temática, com o intuito da promoção de novas técnicas e procedimentos baseados em evidências científicas.

Referências

BONDY, A. et al. *The picture exchange communication system.* Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants Inc, 1994.

BRIDI, F. R. S. "Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado". *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*, v. 4, n. 7, jan.-jun. 2011.

CUCCOVIA, M. M. *Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2003.

GIARDINETTO, A. R. S. B. *Comparando a interação social de crianças autistas*: *as contribuições dos programas TEACCH e do Currículo Funcional Natural* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2005.

LEBLANC, J. M. *Enseñanza Funcional/Natural para la generalización y mantenimiento de las habilidades para niños con autismo y retardo mental*. Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, Peru, 1982.

MAYO, L. et al. "Centro Ann Sullivan del Perú (CASP): un programa educativo desarrollado para enseñar a personas con habilidades a ser independientes, productivos y felices – mostrar lo que pueden hacer, y ser incluidos en todas las actividades de la vida como un miembro valioso de la sociedad. *Revista Teias*, ano 9, n. 18, Rio de Janeiro, jul.-dez. 2008.

NUNES, L. R. O. P. "Comunicação alternativa: uma introdução". In ______ (org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, pp. 3-13.

SADALLA, A. M. F. A e LAROCCA, P. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação". *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, pp. 419-33, São Paulo, set.-dez. 2004.

SILVA, A. F. et al. "Formação de professores e educação da pessoa com deficiência: mapeamento das produções acadêmicas nas pós-graduações do Brasil". *Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores*, v. 9, n. 1, 2016.

SILVA, T. M. *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SUPLINO, M. "A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidades". In NUNES, R. P. O. P. et al. (orgs.). *Ensaios sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013, pp. 161-70.

______. *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.*

WALTER, C. C. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional em pessoas com autismo infantil* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2000.

______. "Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo". *Inc. Soc.*, v. 10, n. 2, pp.132-40, Brasília, DF, jan.-jun. 2017.

Capítulo 4
Autoscopia no processo formativo de professores no uso da Comunicação Alternativa

Carla C. Marçal y Guthierrez
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Introdução

Ao longo dos anos, a formação de professores no Brasil, principalmente, ganha credibilidade quando articulada aos "problemas de aprendizagem", conforme nos conferem os estudos de Antônio Nóvoa (2009). Contudo, pesquisas comprovam a importância da formação continuada e o quanto a troca de saberes entre os profissionais da educação de várias redes educativas contribuem para o crescimento do ensino colaborativo.

A formação continuada tem sido investigada por diversos pesquisadores no Brasil, segundo a pesquisadora Longarezi (2007). Ela afirma que os estudos têm enfoque principalmente na formação continuada de professores, ou seja, nas ações formativas que sucedem a formação inicial do professor. Nunes (2009) sugere que um importante fator que pode prejudicar o processo de inclusão é a ausência de uma formação inicial e continuada adequada. Assim como Schirmer (2012) ressalta que uma formação adequada pode oferecer ao professor – tanto o que atuará na rede de ensino comum

com o da especializada –, entre outras coisas, práticas e conhecimentos consistentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A temática formação é considerada, por muitos autores, como fator importante para o sucesso dos profissionais da educação, sendo tema de muitas pesquisas desenvolvidas e onde é possível observar mudanças significativas na prática dos profissionais. Togashi et al. (2017) revelam que a formação continuada em serviço é fundamental para que o professor se torne cada vez mais habilitado e seguro e, dessa forma, possa desenvolver a profissão docente. Segundo Barros e Moraes (2002), as inquietações colocam em questão os modos hegemônicos de formação do/a professor/a, apostando em práticas que se configurem em múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas sociais que promovam a formação de sujeitos de uma sociedade.

Ocorre, no entanto, que, algumas vezes, durante a formação, a teoria é compreendida pelos professores. Ainda assim, muitos deles saem do curso sem saber o que fazer e como atuar, de fato, na sala de aula. Essas questões precisam de valorização por parte dos "formadores de formadores" na busca de uma formação mais eficaz e funcional no cotidiano escolar. Muito valem os estudos cognitivos necessários a toda formação, mas os professores e futuros professores ainda estão desejosos por saber o que fazer no cotidiano de sua sala de aula. É preciso ficar claro para os formadores que o ato de ensinar tem especificidades diferentes das do ato de aprender. O momento agora é o da busca pelas práticas baseadas em evidências, nas quais é possível confrontar as análises e os resultados publicados como eficazes nos dias de hoje, transformá-las em propostas e viabilizá-las; caso contrário, só nos restará constatar os fracassos (Gatti, 1992, p. 74).

Sendo assim, a formação de professores deve assumir um componente prático voltado para a aprendizagem dos alunos e os estudos de casos concretos. Já é tempo de se abandonar a ideia de que a característica principal do professor se define, sobretudo, pela

capacidade de transmitir um determinado saber. Ora, essa ideia simplista, acrescida do pensamento de que ensinar é muito fácil, tem desprestigiado a profissão docente. Sabemos, entretanto, que o que caracteriza a carreira do professor é a sua prática desenvolvida utilizando teoria e método, que faz o conhecimento docente acontecer (Nóvoa, 2009, p. 5).

Compreende-se que a formação docente precisa ter um caráter reflexivo, em que o professor seja capaz de pensar sua prática por meio da observação e, a partir disso, atribuir sentidos e significados de suas ações em sala de aula. Dessa maneira, a autoscopia tem sido um procedimento que nos permite essa reflexão e, portanto, o professor reflexivo.

A formação de professores não pode, pois, ser pensada numa perspectiva de simples transmissão, mas com vistas a instrumentar o aluno – futuro cidadão – para melhor compreender a realidade em que se encontra, possibilitando-lhe uma atuação consciente sobre ela (Magalhães, 2009). Por isso, acredita-se na técnica da autoscopia como uma excelente ferramenta, para que o professor se observe com o distanciamento necessário para refletir sobre suas posturas e, portanto, reformular suas práticas docentes e o planejamento de suas aulas. Segundo Leite (2012, p. 358);

> A autoscopia é um procedimento de coleta de dados conhecido como confrontação de si na tela: são realizadas sessões de gravação do comportamento do sujeito (ex: relações em sala de aula) e, após edição da fita, o sujeito é colocado em uma situação para observar o material gravado, sendo estimulado verbalmente pelo pesquisador para emitir comentários em função dos objetivos da pesquisa.

Assim, pensamos essa formação como um processo integrado ao dia a dia dos professores e da escola, e "não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais" (Pereira, 2002).

Nos últimos anos, tem sido crescente a entrada de estudantes com TEA nas escolas comuns e cada vez mais os desafios vão surgindo nesse cotidiano. Esse crescente número de alunos com deficiência e TEA tem demandado à equipe escolar, e principalmente aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no ensino comum, conhecimento específico sobre o assunto.

A formação docente tem sido uma demanda e uma urgência nos cotidianos das escolas. E as experiências de autoscopia têm trazido bons resultados na prática e na ação docente, mediante a própria observação com a intervenção. Assim, trazemos um relato de experiências sobre autoscopia, a partir de um programa de formação continuada para professores do AEE – no uso da Comunicação Alternativa (CA) com alunos com TEA.

Esse programa faz parte de uma pesquisa de doutorado que surge a partir de uma demanda em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Desde 2016, a entrada de estudantes com TEA sem fala articulada e/ou não verbalizados tem crescido e, com isso, os desafios dos docentes também aumentam.

No cotidiano dessa escola, os estudantes com TEA e sem fala funcional são inseridos com foco na socialização e na escolarização; no entanto, observou-se a não utilização dos cartões de Comunicação Alternativa. Os questionamentos vão surgindo e o processo de inclusão vai se tornando algo cada vez mais complexo. Como se dá a comunicação desses estudantes? Com quem se comunicam? Quando a professora do AEE não está na escola, quem oferece o suporte na comunicação desse aluno? E o estudante que se encontra há três anos na escola, como se comunica? Diante dessa demanda, surge a necessidade de uma investigação que possa responder a tais questões e que busque alternativas de comunicação que sejam eficazes no processo de interação desses alunos com TEA.

Vale lembrar que o AEE foi regulamentado pelo Decreto N.º 6571, de 2008, que reestrutura a Educação Especial, consolida

diretrizes e ações já existentes à Educação Inclusiva e destina recursos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento de necessidades educacionais especiais (Figueiredo, 2010, p. 33). O AEE tem por objetivo integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a família e realizando articulações com outras políticas públicas. Podemos considerar como um conjunto de recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular. Dessa maneira, questiona-se muito a ação dos professores do AEE perante as condições impostas pela política de inclusão, sobretudo quando estes são responsáveis pelas adaptações necessárias mediante as necessidades dos alunos com deficiência.

Diante dessas demandas, pensar a Comunicação Alternativa é algo urgente e necessário, pois constitui-se em área da Tecnologia Assistiva (Bersch, 2007) com um duplo propósito: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa, se o indivíduo não se mostra capaz de desenvolvê-la (Nunes, 2013), bem como oferecer estratégias de comunicação aos seus interlocutores (Nunes, 2007 e 2009; Schrimer, 2012). Ora, a CA se caracteriza por um conjunto de métodos e técnicas que facilitam a comunicação, ampliando as possibilidades de troca, de experimentação individual e de relacionamento com o outro. O uso dos cartões de Comunicação é frequente por serem recursos simples para apresentar os símbolos gráficos ou fotografias em um espaço mais compacto. Num estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2013), os professores receberam um curso de formação teórico-prático sobre o emprego do PECS-Adaptado (Walter, 2000), sobre o uso de um sistema de Comunicação Alternativa por intercâmbio de figuras e que é especialmente destinado aos alunos com TEA. Os resultados mostraram que a maioria dos professores apresenta intenção de se comunicar melhor com seus alunos, expressando, contudo, necessidade de suporte de professores do AEE e consideraram ainda que a CA deve

ser introduzida inicialmente na sala de AEE e, posteriormente, na sala de aula regular.

Walter (2009, p. 98) traz uma discussão no curso de formação inicial dos alunos de Pedagogia com atuação na área de Tecnologia Assistiva (TA), com ênfase na Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), na qual reflete a partir de uma proposta de abordagem problematizadora com o uso do PECS-Adaptado e afirma:

> O programa de comunicação alternativa através do PECS-Adaptado se inicia com atos funcionais que coloca a criança em contato com reforçadores naturalmente eficazes, representados por itens mais desejados e necessários, selecionados previamente pelos familiares e pelo professor. Uma lista de itens preferenciais da criança é fornecida pelos pais antes de iniciar o treinamento das fases do PECS-Adaptado, com o objetivo de conhecer os itens mais significativos e relevantes de cada aluno. As figuras utilizadas no PECS e no PECS-Adaptado podem ser desenhos, clip-arts, encartes ou figuras de softwares específicos de comunicação alternativa. No PECS-Adaptado foram utilizados os pictogramas contidos no software PCS (Picture Communication Symbols).

Com a intenção de aproximação e diálogo com as professoras sobre suas práticas, é importante filmar o dia a dia de suas salas de aula, buscando compreender melhor como são realizadas as interações com seus alunos. Para isso, utiliza-se a autoscopia como um recurso para a análise da ação docente e também para observar os comportamentos comunicativos e a interação com os alunos com TEA.

A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando à análise e à autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação, objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análise *a posteriori* da ação, as quais se destinam à apreensão do processo

reflexivo do ator (ou atores), por intermédio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas (Sadalla et al., 1996).

Pensando nesse cotidiano, como contribuir para a comunicação desses estudantes? Como contribuir para a formação dessas professoras no uso da Comunicação Alternativa? Será que a não utilização dos cartões de CA se dá pela falta de formação? A fim de dialogar com todos esses questionamentos, foi elaborada essa proposta que foi a criação de um programa de formação de professores no uso da CA, utilizando a autoscopia como ferramenta de reflexão e na busca de mudanças nas práticas pedagógicas. Assim, o presente capítulo tem o propósito de relatar a experiência do uso da autoscopia na formação continuada de professores do AEE no uso da Comunicação Alternativa, mais especificamente na aplicação do PECS-Adaptado por alunos com diagnóstico de TEA, sobretudo sem fala funcional.

Método

Participantes – participaram do estudo: Júlio,[1] Marcos,[2] duas professoras e três assistentes de pesquisa e a intervencionista.

A primeira fase do estudo constitui-se na formação continuada de cinco professoras mestras e doutoras de uma Universidade Pública no RJ, três alunas de licenciatura e bolsistas de projetos desenvolvidos na mesma universidade e dois estudantes com TEA. Dessas cinco professoras, duas foram sujeitos de pesquisa, juntamente com seus dois estudantes com TEA sem fala funcional.

Professoras – a professora A é fonoaudióloga, pós-doutora em Educação Especial e tem experiência em sala de aula e clínica. A professora B é pedagoga e mestre em Educação. Atua na instituição de ensino há mais de cinco anos.

[1] Nome fictício para preservar a identidade do estudante.
[2] Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

Estudantes – o estudante A (Júlio) tem TEA severo e sem fala funcional, tem seis anos de idade, tem atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico e cursa o 1.º ano do Ensino Fundamental. O estudante B (Marcos) tem TEA severo e sem fala funcional, tem nove anos de idade, tem atendimento fonoaudiológico e cursa o 3.º ano do Ensino Fundamental.

Assistentes de pesquisa – três estudantes do 7.º período do curso de Biologia e bolsistas de projeto de extensão e estágio interno complementar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foram responsáveis pelas gravações.

Local – o estudo foi realizado na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública, estruturada com mesas e cadeiras, computadores, impressora e armários com livros/jogos didáticos-pedagógicos.

Materiais e equipamentos – 1) uma filmadora digital; 2) uma câmera fotográfica; 3) pictogramas do ARASSAC,[3] 4) atividades pedagógicas realizadas com imagens de bichos de jardins; 5) computador/*notebook*; 6) plastificadora; e 7) impressora.

Instrumentos – foram utilizados questionários para descrever o perfil e o conhecimento das professoras acerca da Comunicação Alternativa; diário de campo, onde foram registradas as impressões e anotações da pesquisadora (primeira autora).

Programa de Formação Continuada com Autoscopia – no programa de capacitação, as professoras foram ensinadas a empregar o PECS-Adaptado (Walter, 2000) em suas cinco fases.[4] Concomi-

---

[3] Sistema gráfico gratuito, desenvolvido pelo Governo de Aragon, Espanha, disponível pelo site: http://www.catedu.es/arasaac/descargas.php#select.

[4] O PECS-Adaptado (Walter, 2000) é um programa de Comunicação Alternativa por meio de intercâmbio de figuras baseado no PECS – *Picture Exchange Communication Symbols* (Bondy e Frosty, 1994), que sofreu adaptações na sua forma de aplicação e registro, com estilo mais latino. As adaptações propostas foram fundamentadas na metodologia do Currículo Funcional Natural (Leblanc, 1991) e apresentadas de forma diferenciada do programa original. Assim, o PECS-Adaptado é dividido em cinco fases de aplicação, sendo indicado para pessoas com autismo, ou com outros déficits severos

tantemente ao treinamento do PECS-Adaptado, elas foram instruídas a utilizar estratégias naturalísticas de ensino, contemplando o uso da CA. Deu-se ênfase ao arranjo ambiental que se caracteriza pela organização física do ambiente, onde os pictogramas (construídos durante a formação) são colocados próximos ao aluno e representam objetos de seu interesse, dispostos em seu campo visual, mas fora de seu alcance. Utilizou-se a estratégia de Mando com CA, em que as professoras formulam perguntas e comentários, além das solicitações, utilizando a linguagem oral e o sistema pictográfico de comunicação. Ao final de cada encontro, foi separado um momento para a realização da autoscopia a partir das gravações realizadas das professoras com os estudantes em sala de aula.

Delineamento de pesquisa – uma pesquisa quase-experimental do tipo A-B (A – linha de base, B – intervenção) foi realizada neste estudo. Esse delineamento permite que o pesquisador introduza e retire, sistematicamente e repetidas vezes, os procedimentos de intervenção – variável independente (Nunes e Walter, 2016).

Variáveis – variável independente (VI) foi a autoscopia durante a formação continuada com as professoras, e, para as variáveis dependentes (VD), foram organizadas as seguintes categorias: a) estudante se comunica com a professora; b) professora favorece a comunicação; c) uso da CA pelo estudante; e d) uso da CA pelas professoras. Esse estudo se desenvolveu a fim de verificar como a VI modifica as VDs.

Definição das variáveis dependentes:

a. Estudante se comunica com a professora – observaram-se as diversas formas de comunicação do estudante com a professora.

---

na comunicação oral, que apresentam dificuldades para iniciar um diálogo de forma espontânea ou inabilidades sociais graves.

b. Professora favorece a comunicação – ocorria quando a professora apresentava os cartões de CA, a fim de favorecer a comunicação.
c. Uso da CA pelo estudante – ocorria quando o estudante utilizava os CAs para comunicar-se com a professora.
d. Uso da CA pelas professoras – observou-se a prática da professora, em sala de aula, sobretudo no uso dos CAs, seja para comunicação com estudante ou para favorecimento dos conteúdos pedagógicos.

Procedimentos gerais – a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e da instituição de ensino (parecer consubstanciado do CEP n.º 3.236.623). Os participantes foram contatados pela pesquisadora, que apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimentos específicos – os procedimentos foram empregados em três etapas:

I. Linha de Base (LB): procedeu-se da seguinte maneira: as assistentes da pesquisa filmavam o dia a dia das professoras com os estudantes com autismo durante vinte minutos em cada sessão. Foram realizadas três sessões de linha de base, a fim de verificar o uso dos cartões de CA.
II. Intervenção com a Formação Continuada Docente: essa etapa teve início após a linha de base. As professoras foram instruídas pela pesquisadora sobre como utilizar o PECS-Adaptado associado às estratégias naturalísticas de ensino. Essa formação continuada teve quatro encontros de 5 horas, totalizando 20 horas, e fez-se autoscopia com as docentes com quatro sessões de 20 minutos. Os encontros tiveram as seguintes temáticas:

1º encontro: conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como organizar o trabalho pedagógico com este público-alvo;

2º encontro: uso do painel de rotina;

3º encontro: CAA para alunos com TEA (PECS-Adaptado);

4º encontro: elaboração de cartões de CAA.

III. Intervenção aplicando a CA por meio do programa PECS-Adaptado: essa etapa teve início com a fase 1 do PECS-Adaptado. Nesse momento, as professoras foram instruídas a utilizar os itens que os estudantes mais tinham interesse para dar início à fase. A professora A utilizou o momento do lanche para a solicitação por meio da troca dos cartões de CA, e a professora B utilizou o momento de jogos no computador.

Foram vinte sessões conduzidas, durante seis meses, entre linha de base e intervenção. Foram realizadas três sessões de linha de base e dezessete de intervenção. Dessas dezessete sessões de intervenção, quatro foram destinadas à formação continuada com as professoras. Todas as sessões foram filmadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Assim como o diário de campo, questionários e materiais produzidos ao longo da formação, como os cartões foram produzidos a partir dos interesses dos estudantes e alguns materiais pedagógicos.

Procedimento de coleta e análise de dados – os dados foram coletados por meio de filmagens e registros em diário de campo e questionários utilizados para coletar informações durante a linha de base e intervenção. A análise dos dados foi referente à performance das professoras nas formas de comunicação utilizadas com

os alunos com TEA, mediante o uso de cartões de CA, assim como as variações no comportamento comunicativo dos alunos com as professoras durante sua interação nas atividades acadêmicas. No presente estudo, serão descritos os resultados referentes ao comportamento dos professores durante o processo de autoscopia, as reflexões e as orientações referentes ao uso dos cartões de CA.

Medidas de fidedignidade – as sessões foram codificadas por três assistentes de pesquisa, que receberam treinamento antes do início do estudo. Com o objetivo de avaliar o índice de fidedignidade das categorias, foram analisadas 25% das sessões nas fases de LB e intervenção. O índice de concordância variou entre 70% e 95%, indicando adequada fidedignidade, de acordo com Fagundes (2000).

Resultados e discussão

Nas três sessões de linha de base, verificou-se o não uso dos cartões de Comunicação Alternativa pelas professoras e nem pelos alunos, mesmo com a disponibilidade de cartões de CA na sala de aula. As professoras tentavam uma comunicação com os estudantes a partir de suas linguagens corporais e utilizavam somente a fala para se comunicarem com os alunos com TEA.

Durante as sessões de intervenção, as professoras foram orientadas a utilizarem os cartões de CA. Para isso, quatro sessões foram voltadas para a formação continuada de professores no uso da CA e nas orientações do uso do programa PECS-Adaptado.

Durante os encontros de formação, foi reservado um determinado momento para a realização da autoscopia. As professoras puderam assistir aos vídeos sobre suas aulas e as atividades desenvolvidas com seus respectivos alunos com TEA. Eram destacados trechos considerados de grande importância para a reflexão e o diálogo com as professoras. Algumas ações foram sugeridas após as observações dos vídeos para o favorecimento da comunicação

dos estudantes, sobretudo com as professoras e os pares dos alunos com TEA. Foram proporcionados momentos de diálogo a partir da própria ação docente e foi estimulada uma prática docente reflexiva, por meio da observação dos trechos selecionados nos vídeos. Serão destacados alguns relatos das professoras para ilustrar os acontecimentos importantes do processo de reflexão.

Em uma sessão de autoscopia, o estudante Júlio se retira da sala de aula, parece agoniado. A professora A o segue e pergunta: "Você quer beber água? Quer ir ao banheiro?". O estudante coloca as mãos no ouvido e fica próximo à escada, como se quisesse ir embora. A professora volta à sala de aula, pega um livro e tenta atraí-lo para retornar à sala de aula.

Durante a autoscopia, a pesquisadora questiona a professora:

> Se você tivesse os cartões de CA com a rotina dele, será que diria para você sobre seu desejo? Porque ele demonstra que quer algo ou pelo menos que não quer ficar em sala com a turma.

A professora A fica em silêncio e balança a cabeça, parecendo duvidosa. A pesquisadora faz um outro questionamento:

> Não foi perigoso voltar na sala de aula para pegar um livro e deixá-lo sozinho próximo à escada?

Professora A:

> Sim, mas não tínhamos inspetor naquele dia no corredor [...]

Nesse momento, foi realçado pela pesquisadora o quanto o dia a dia na escola pública é desafiador. A precariedade e a ausência de profissionais da educação, como os inspetores, interferem diretamente na ação docente. Então, a pesquisadora sugere uma prancha com os cartões de CA contendo imagens que representam a rotina e interesses do estudante, para que a comunicação fique

mais contextualizada, ou seja, para que haja interação entre eles durante as atividades propostas no dia. A professora concorda, e, assim, foram confeccionados os cartões de CA durante esse período.

Vale ressaltar que, durante essa formação, três estudantes de licenciatura da UERJ, que são bolsistas de projetos na perspectiva inclusiva desenvolvidos nessa instituição, contribuíram na confecção dos materiais. Elas construíram pranchas com cartões de CA para as professoras e estudantes e ainda confeccionaram, juntamente com a pesquisadora, murais com cartões de CA para a sala do AEE. Na linha de base, foi observado que não havia nenhuma proposta de CA na sala de AEE da escola e na sala de aula regular em questão.

Durante os encontros de formação continuada, verificou-se que a autoscopia é um excelente instrumento de formação, pois foi possível uma avaliação das próprias condutas, mas também a autonomia do pensar e do fazer das docentes.

Silva (2016) diz que a autoscopia é um meio eficaz no processo de formação continuada e coloca os professores em posição de recomeço, de forma que eles assumam a postura de rever suas práticas e percebam a necessidade de estar em contínuo processo de aprendizagem. Segundo a autora, a autoscopia é uma janela quando for o meio que possibilita o professor a sair de si e a olhar o externo que está ao seu redor, de modo que ele não seja mais o único ser do universo, passando a considerar e a significar o mundo à sua volta. No presente estudo foi possível observar que as professoras modificaram suas práticas a partir da reflexão e observação das suas atividades e ações com os alunos com TEA, em que o processo de autoscopia foi o grande aliado para tal mudança.

Por meio da autoscopia foram analisados os comportamentos e atitudes das professoras e dos alunos com TEA quanto ao uso da CA. O uso dos cartões de CA foi sugerido em diferentes momentos e, durante suas práticas, faziam as modificações necessárias na medida do possível.

No primeiro dia em que foi realizada a autoscopia, as professoras pareciam tensas e/ou preocupadas. Fato esse destacado por Rosa-Silva et al. (2009), que mostra certo constrangimento inicial das professoras por serem filmadas e analisadas durante o processo de formação. Mas, no decorrer dos encontros, esses momentos foram prazerosos e de grande aprendizado, passando a ser mais desejados pelas professoras ao perceberem que estavam aprendendo muito com as reflexões e as orientações da pesquisadora.

A professora B teve mais dificuldades quanto ao uso dos cartões de CA. Ela acompanhou o estudante há três anos e nunca os havia utilizado. Essa dificuldade se deu pelo fato de ela compreender o estudante em muitas de suas ações, devido ao tempo de convivência. E, quando ela não estava presente, parecia ficar difícil para os outros professores e os pares compreenderem o estudante. Em uma das sessões de autoscopia, o estudante B se jogou no chão no momento da roda com a turma; a professora não estava próxima a ele e ficou tentando, de longe, chamá-lo para participar da roda.

> Pesquisadora: "Por que você não está próxima a ele?"
> Professora B: "Ele já está acostumado a ficar na roda, e eu quero dar independência para ele [...]"
> Pesquisadora: "E se você se aproximasse dele, para que o trouxesse de volta para a roda? E se apresentasse um cartão de CA, convidando-o para voltar à atividade?"

Na sessão seguinte, a professora já aparece próxima ao estudante e inicia o uso dos cartões de CA para comunicar sobre a rotina do dia. Durante a formação, analisamos o quanto é importante a interação entre os estudantes e as professoras, o quanto é preciso interagir com os alunos com TEA, e que não basta a utilização dos cartões de CA de maneira mecânica, mas de forma dialógica e interativa.

Em um outro momento trazido para o diálogo com a professora B foi a respeito da pouca interação da professora do núcleo comum – NC – com o estudante com TEA. Em um momento de roda, em que se discutia sobre sementes (tema do ano de escolaridade), o estudante pegou uma semente que estava no centro da roda e foi repreendido pela professora do NC. Não era o momento de pegar a semente, segundo a professora. Dialogou-se sobre esse fato. Ora, se ele pega a semente, está demonstrando interesse pela aula que está sendo ministrada. Por que não dar atenção a esse gesto, ou seja, a essa ação do estudante? Por que não aproveitar esse momento para uma aproximação entre eles e uma interação entre a aula dada para todos os alunos?

Foram muitas ações trazidas para o diálogo e para a reflexão. O cotidiano da escola, muitas vezes, distancia-nos da prática docente reflexiva. Proporcionar esse momento de observação, diálogo e autoavaliação nem sempre é possível. Por isso, verificou-se e compreendeu-se a formação continuada mediante o uso da autoscopia orientada como algo positivo e necessário nos espaços escolares. Tais dados corroboram os apresentados por Schmidt et al. (2019) ao descreverem o impacto da autoscopia quando os professores percebem como os procedimentos adotados podem contribuir para o desenvolvimento profissional. Os autores ainda destacam a importância do treinamento com base no processo de autoanálise e autoavaliação, proporcionando aos professores o desejo de reavaliar suas técnicas pedagógicas pelo confronto criado entre a observação dos vídeos e o cotidiano das experiências da sala de aula.

Observou-se que a formação continuada com a autoscopia provocou mudanças na prática pedagógica das professoras. Esses diálogos proporcionaram algumas estratégias de ensino que contribuíram para o início do uso dos cartões de Comunicação Alternativa, tendo a fase 1 do PECS-Adaptado aprendida pelos estudantes com TEA, pelo menos até o presente momento dos dados aqui apresentados.

No final da formação, a professora A conseguiu iniciar a fase 1 do PECS-Adaptado no momento do lanche. O estudante Júlio compreendeu que era preciso comunicar-se com a professora, entregando o cartão de CA, para solicitar seu biscoito, e, assim, foi possível verificar essa interação, e não demonstrou nervosismo e/ou ansiedade. A professora B passou a utilizar os cartões de CA para explicar a rotina para Marcos e também para os momentos de utilização do computador.

A fase 1 do PECS-Adaptado foi iniciada, e as professoras tinham a intenção de dar continuidade às outras fases do programa de CA. Com a formação, pretende-se que as professoras do AEE contribuam para a formação das outras professoras do núcleo comum no uso da CA, dada a participação de todas as professoras especialistas na formação. No estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2013), foi observado que as professoras que participaram da formação no uso do PECS-Adaptado passaram a ensinar outros professores de suas escolas a utilizarem a CA, transformando-se em multiplicadoras no ensino do uso da CA.

Em outubro de 2019, as professoras participantes da pesquisa compartilharam sobre o curso de formação em uma extensão universitária da UERJ e puderam apresentar para aproximadamente 100 pessoas o que elas tinham aprendido no curso de formação e no uso da autoscopia, além de apresentar os materiais produzidos durante o curso. Tal experiência valorizou muito a participação das profissionais na pesquisa, que puderam compartilhar com outros suas experiências e desafios no processo de formação continuada.

Como resultado também do curso de formação, foi construído um mural com pranchas de cartões de CA na sala do AEE, para outros estudantes com TEA e outros alunos com Síndrome de Down, que não participaram da pesquisa, mas demonstraram interesse pelo uso dos cartões de CA.

Figura 1 – Pranchas de CA disponíveis na sala de Recursos Multifuncionais do AEE

Fonte: Arquivo pessoal.

Com essa formação docente e com o uso da autoscopia, foi possível que cada professora tomasse consciência de algumas lacunas em suas ações, podendo realizar a autoconfrontação e a autoavaliação, juntamente com a pesquisadora.

A literatura tem mostrado eficácia no uso da autoscopia na formação de professores com alunos com TEA, assim como tem gerado mudanças de práticas pedagógicas e motivação para formar professores multiplicadores.

Segundo Freire (1997), a aprendizagem requer a humildade de reconhecer que “não existe ensinar sem aprender”. Essas ações

são interligadas, de modo que aquele que ensina encontra-se em processo de constante aprendizagem.

De um lado, porque identifica um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o qual não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 1997, p. 19).

Já a pesquisa desenvolvida por Rosa-Silva et al. (2010) revela que a fase pós-ativa da autoscopia possibilita a aprendizagem reflexiva, uma vez que aperfeiçoa a competência docente, a fim de que o profissional resolva as situações educativas, estando alerta, estruturando, questionando, reestruturando e planificando ações em sala de aula.

Nunes (2016) refere-se à autoscopia como uma intervenção de cunho colaborativo, e tem uma marca dialógica que contribui para a reflexão do professor e a reestruturação da sua sala de aula.

Dessa maneira, percebe-se o quanto a autoscopia interfere positivamente na formação de professores e o quanto se faz necessário multiplicar essa técnica por meio de pesquisas baseadas em evidências para o favorecimento de mudanças na reflexão e nas práticas pedagógicas dos professores.

Foi possível observar que o PECS-Adaptado pode ser utilizado por todos os professores, tanto do AEE quanto do núcleo comum e seus familiares. Dado que corrobora os resultados obtidos por Walter (2009) ao afirmar que a Comunicação Alternativa deve estar presente em todos os contextos para que as pessoas com TEA possam se comunicar de forma clara na escola e em suas casas.

De acordo com Nunes (2008), a colaboração entre professores e educadores favorece a implementação de práticas pedagógicas empiricamente validadas. As pesquisas revelam o quanto a Comunicação Alternativa se mostra eficaz e promissora para o desenvolvimento da comunicação e da interação com professores e pares.

Considerações finais

Assim, entende-se o quanto a autoscopia com as professoras, acompanhada de uma pesquisadora, contribui para uma conscientização global da ação pedagógica e, portanto, da observação do próprio desempenho. Isso gera reflexão sobre a ação e mudanças na prática docente.

Verificou-se ainda a necessidade de investir na formação continuada dos professores no uso da Comunicação Alternativa de uma maneira prática e reflexiva. E essa formação não se dá apenas com as professoras do AEE, mas também com as de núcleo comum. Ressalta-se o quanto a formação *in loco* contribui para implementar as estratégias de ensino no ambiente onde ocorrem as interações.

Estudantes sem fala funcional são prejudicados na vida escolar por não serem compreendidos e são associados à deficiência intelectual pela dificuldade de comunicação por meio da fala. Se os espaços escolares, e sobretudo os professores, utilizarem os sistemas alternativos de comunicação, muitas barreiras serão superadas e os estudantes poderão dialogar com todos ao seu redor.

Referências

BARROS, Marta Silene Ferreira e MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. "Formação de Professores: expressão da complexidade da prática pedagógica". In MACIEL, Lizete Shizue Bhomura et al. (orgs.). *Formação de Professores e Prática Pedagógica*, cap. 2. Maringá: Eduem, 2002, pp.15-31.

BERSCH, Rita. "Tecnologia assistiva". In SCHIRMER, Carolina Rizzotto (org.). *Atendimento Educacional Especializado: deficiência física*, v. 1. São Paulo: MEC/SEEPS, 2007, v. 1, pp. 31-7.

FAGUNDES, Antônio. *Descrição, definição e registro de comportamentos.* São Paulo: Edicon, 2000.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. "Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir". *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 5, n. 2, Brasília/DF, 2010.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: *cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. "A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia". *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, São Paulo, maio 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. "Afetividade nas práticas pedagógicas". *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, pp. 355-68, São Paulo, 2012.

LONGAREZZI, Andrea Maturano et al. *A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores*. 2007. Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/248. Acesso em: 15 dez. 2019.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.* Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARÇAL-GUTHIERREZ, Carla Cordeiro. "Experiências sobre um programa de professores no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada". In ______ et al. *Práticas e perspectivas do ensino colaborativo*. Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2019.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga (orgs.). *Formação de Professores e Prática Pedagógica*, cap. 2. Maringá: Eduem, 2002, pp. 15-31.

NÓVOA, Antonio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.* Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09. Acesso em: 25 jul. 2016.

______. *A Universidade em tempos de crise.* Palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro para professores, alunos e funcionários. Rio de Janeiro, 14 jun. 2016.

NUNES, Débora Regina. "AAC: interventions for autism: a research summary". *International Journal of Special Education,* v. 23, pp.17-26, 2008.

NUNES, Debora Regina de Paula e WALTER, Elizabeth Cynthia. "Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão". *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, out.-dez. 2016.

NUNES, Leila Regina. *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para alunos com deficiência*. Relatório CNPQ, 2007.

______. *Formação inicial e continuada de professores comprometida com a inclusão educacional do aluno com deficiência do ensino fundamental à universidade*. Capes, 2009.

______. "A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escola do Rio de Janeiro". In GLAT, R. e PLETSCH, M. R. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ/Proesp, 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. "A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente". In ______ e ZEICHNER, Kenneth (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 67-94.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira et al. "A autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências". *Anais do VII Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, nov. 2009. Disponível em: http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1430.pdf.

______ et al. "Análise das reflexões da professora de ciências sobre sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa". *Revista Ensaio*, v. 12, n. 1, pp. 63-82, Belo Horizonte, jan.-abr. 2010.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão e LAROCCA, Priscila. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação". *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, pp. 419-33, São Paulo, set.-dez. 2004.

SCHIRMER, Carolina Rizzoto. *Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva (tese).* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SCHMIDT, Carlo et al. "Autoscopy as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects". *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 3, pp. 418-36.

SILVA, Thatyana Machado. *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais* (tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

TOGASHI, Claudia Miharu et al. "A importância da formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada". In NUNES, L. R. O. P. e SCHIRMER, C. R. (orgs.). *Salas Abertas*: *formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recurso Multifuncionais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. *Os efeitos da adaptação do PECS ao Curriculum Funcional Natural em pessoas com autismo infantil* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2000.

______. "Comunicação Alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS-Adaptado por pessoas com autismo". In DELIBERATO, Débora et al. *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, pp. 96-106.

______ e NUNES, Leila Regina. "Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular". *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, pp. 587-602, Santa Maria, set.-dez. 2013.

Capítulo 5
Autoscopia como ação formativa para reflexão da prática docente

Francisca M. G. Cabral Soares
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Ana Paula da Silva Braga

Introdução

O objetivo deste estudo foi verificar os efeitos da implementação do Plano de Estudos Individualizados (PEI) e do processo de autoscopia no comportamento mediador da professora e de sua auxiliar junto a um aluno com Transtorno do Espectro Autista. O propósito inicial compreendeu a elaboração de uma situação de análise da prática docente e a possibilidade de gerar material de investigação no contexto de construção de nossa tese de doutorado. No que se refere às bases teóricas, ancoramo-nos em autores que discutem a autoscopia no contexto da prática docente como um caminho para a reflexão pedagógica.

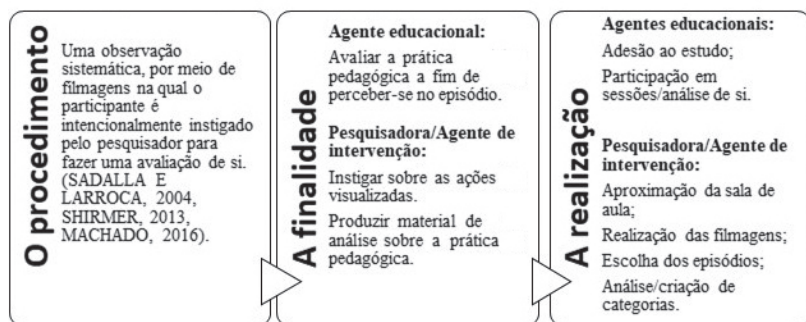
As razões que nos conduziram a trabalhar com a autoscopia dizem respeito à necessidade de focarmos em questões que evidenciassem: estratégias de ensino na escola para crianças com autismo e a percepção dos professores sobre seus modos de ensinar, tendo, em sua sala de aula regular, alunos público-alvo da educação espe-

cial; e, desse modo, colaborar com o processo de discussão sobre inclusão escolar.

Nesse direcionamento, vale ressaltar que a autoscopia é entendida como um mecanismo de videogravação de uma ação para a reflexão e a autoavaliação da prática. Além disso, também é vista como um procedimento que pode favorecer a construção de dados de pesquisa, quando, a partir de imagens videografadas e num processo de instigação por um pesquisador ou por pares, o participante de um determinado estudo poderá fazer a autoavaliação.

Desse modo, a organização de situações de ensino em sessões de gravação pode suscitar tanto a análise de dados para a pesquisa como a reflexão do próprio fazer docente. A autoscopia promove a reflexão de uma ação visualizada a distância do acontecimento e auxilia em práticas interventivas, promovendo a análise e a autoavaliação (Sadalla e Larocca, 2004; Silva, 2016; Schmidt et al., 2019).

Neste estudo, utilizamos a autoscopia como técnica e procedimento, fazendo análise de episódios de atividades acadêmicas propostas por professoras de uma criança com autismo. De modo sucinto, apresentamos no organograma do quadro 1 uma síntese do processo que construímos.

Quadro 1 – Autoscopia/formação

Fonte: elaborado pelas autoras.

A investigação que organizamos associou a autoscopia como técnica de análise à construção de um Plano de Estudos Individualizados (PEI). O referido instrumento consiste num planejamento personalizado para alinhamento curricular do aluno público-alvo da educação especial, quando ele apresenta singularidades para apropriação de conteúdos acadêmicos.

O processo de elaboração do PEI considera três níveis de elaboração: no nível 1, são identificadas as necessidades educacionais da criança; o nível 2, consiste na avaliação das potencialidades, das dificuldades e na seleção das adaptações curriculares que o aluno precisa; no nível 3, acontece a realização da intervenção, com objetivos definidos para alinhamento curricular do aluno com a turma, caso ele necessite, e reavaliação do aluno (Pletsch e Glat, 2013, p. 26).

Diante do exposto, consideramos ter detalhado duas perspectivas conceituais presentes neste trabalho: a autoscopia e o PEI, recursos priorizados para discussão neste capítulo. Este texto está estruturado em uma introdução com a justificativa do tema, que apresenta o aporte teórico que subsidia a discussão, em seguida, o método, os resultados obtidos e nossas considerações acerca da temática estudada.

Método

O projeto de tese, do qual este estudo faz parte, foi uma proposta de pesquisa quali-quantitativa, com um conjunto de procedimentos e alguns objetivos específicos. Neste estudo, recorte dessa abordagem mais ampla, apresentamos o processo investigativo com a autoscopia associada à implementação do PEI.

O procedimento metodológico da autoscopia incluiu uma observação sistemática, por meio de filmagens de cenas de aulas observadas, considerando o antes e o depois da implementação do PEI. A finalidade foi criar um contexto de formação continuada

em serviço para que a professora e a auxiliar pudessem avaliar sua própria prática pedagógica. Assim, as participantes poderiam perceber-se no episódio, e a pesquisadora, como agente de intervenção, instigar as participantes sobre as ações visualizadas, favorecendo uma maior reflexão da ação docente. A pesquisadora, junto com as professoras, escolheu os episódios, que depois passaram por um processo de análise/criação de categorias.

Participantes

Participaram deste estudo: Graziele, pedagoga, há treze anos exercendo a docência nos primeiros anos escolares; Luana, à época do estudo, em 2015, estava cursando a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), matriculada no 3.º período acadêmico, estagiária/auxiliar de professora, contratada pela prefeitura; João, aluno que está no TEA e estudava na referida sala, estava com seis anos, com laudo de autismo infantil, não oralizado, mas com boa comunicação gestual, linguagem receptiva e expressiva;[1] a pesquisadora-pedagoga trabalha com disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia; Elena, a assistente de pesquisa, graduanda do 7.º período do curso de Pedagogia.

Local, materiais e instrumentos

Este estudo foi realizado numa sala de aula regular do 1.º ano do Ensino Fundamental, que funcionava na Rede Municipal de Ensino em Mossoró-RN, no turno vespertino e que atendia dezessete alunos, incluindo um com TEA, o participante deste estudo.

Os materiais utilizados foram: celular, *tablet,* caderno padronizado para registro, computador (*notebook*), materiais pedagógicos

---

[1] Nesta pesquisa, os participantes são identificados com nomes fictícios visando à preservação de suas identidades.

(papel, cola, tinta guache, cadernos, lápis, jogos, livros de literatura, brinquedos, aplicativos).

Foram utilizados os seguintes instrumentos: documentos vídeografados/autoscopia (vídeos transcritos), um PEI elaborado para João e Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) como instrumento de aferição dos comportamentos mediadores da professora e da auxiliar.

Os vídeos foram gravados em sessões de autoscopia/formação continuada em serviço para análise da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, no decorrer da participação do aluno em atividades acadêmicas. O PEI foi elaborado em encontros de formação continuada e a partir de estudo sobre como construir uma proposta de análise para João, considerando suas características de pessoa com autismo. A Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (Lidz, 2003) nos permitiu adaptar para avaliar/analisar os comportamentos da professora e da auxiliar, com uma escala tipo Likert. A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) advém da teoria de R. Feuerstein, que também elaborou a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), ambas apresentando a premissa de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais.

Procedimentos gerais

O projeto inicial desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), CAAE: 43183015.0.0000.5294 (Parecer n.º 1.108.627). Também foi submetido à Gerência Executiva de Educação do Município de Mossoró-RN e obteve parecer favorável para sua execução pela Secretaria de Educação. A proposta foi igualmente apresentada às professoras participantes em reunião de estudo realizada na escola pela pesquisadora coordenadora desta análise e aos pais das crianças com TEA também.

Eles e as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Procedimentos específicos

Uma pesquisa sempre envolve um conjunto de procedimentos. O estudo da tese, da qual originou a nossa reflexão sobre a autoscopia, foi desenvolvido em três fases: pré-linha de base, linha de base e intervenção. A pré-linha de base foi realizada no período de 04 a 09 de maio de 2015 e compreendeu o contato inicial com a professora do primeiro ano, a auxiliar e o preenchimento do protocolo pelas agentes educacionais e pela mãe da criança. A linha de base, composta por três sessões de videogravação com duração de 10 minutos cada uma, ocorreu durante o período de 16 a 30 de junho e foi realizada sem que a pesquisadora interviesse no ambiente natural, que foi a sala de aula regular. A fase de intervenção seguiu-se à da linha de base e foi composta por quinze sessões de videogravação com duração de 10 minutos, durante o período de 07 de julho a 31 de outubro. Paralelo a essa fase de intervenção, foram conduzidos os encontros de formação continuada em serviço com a professora e a auxiliar. Nesse processo, foram realizadas as sessões de autoscopia, análise das filmagens, com foco nas ações docentes que mostravam a realização de atividades acadêmicas com a criança.

Este é um estudo com caráter quali-quantitativo de delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base/intervenção) (Kennedy, 2005; Nunes e Sobrinho apud Nunes e Walter, 2014). Esse é um modo de fazer pesquisa no qual podemos verificar os efeitos da implementação do Plano de Estudos Individualizados (PEI) e do processo de autoscopia (nossas variáveis independentes (VI) no comportamento mediador da professora e de sua auxiliar junto a um aluno com autismo).

Linha de Base (LB)

Considerando que o espaço da escola já era conhecido, devido ao estudo piloto realizado entre 2014 e 2015, adentramos, a partir de maio de 2015, o espaço da sala de aula do primeiro ano, na qual estudava o aluno com autismo. A pesquisadora transitou na sala, observando e escrevendo notas de campo na última semana de maio e nas duas primeiras semanas de junho, visualizando a rotina pedagógica da sala, ficando todo o horário de aula (4 horas e 20 minutos) com as professoras, durante três dias por semana, totalizando, em três semanas, nove dias de observação sem filmagem, restrita às anotações de campo, familiarizando-se com a turma e sem nenhuma intervenção nas atividades desenvolvidas. Após esse tempo, a pesquisadora, já com vínculo com as crianças e as profissionais, começou a fazer as filmagens para LB em três dias seguidos: 16, 17 e 18 de junho de 2015.

Perseguindo o objetivo da pesquisa, priorizamos filmar para a sessão de autoscopia os momentos dedicados às atividades acadêmicas, que preenchiam a maior parte do tempo, já que a professora priorizava explorar a leitura, a escritas e os conceitos numéricos.

A pesquisadora, após visualizar os vídeos da LB nos três dias consecutivos e confrontar com as anotações de campo dos nove dias anteriores sem filmagem, avaliou a constância da quase ausência do comportamento de mediação da professora, da auxiliar e da participação do aluno nas atividades acadêmicas e, por isso, finalizou a LB e iniciou a fase de intervenção.

Intervenção

A intervenção iniciou com a pesquisadora apresentando para a professora e a auxiliar questões teóricas (textos/vídeos/discussões) que subsidiavam a elaboração do PEI como instrumento facilitador

da mediação no ensino às crianças que necessitam de apoio/suporte pedagógico para estudar.

Num segundo momento, solicitamos à professora os conteúdos da unidade de ensino (três meses) de julho, agosto e setembro e visitamos a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), numa escola-pólo onde a criança frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Num outro encontro com as agentes educacionais que atuavam junto à criança, elaboramos o PEI a ser implementado.

O Plano de Estudos Individualizados (PEI) teve como ponto de partida para sua elaboração os protocolos preenchidos pelas professoras e pela mãe do aluno que registravam preferências e interesses. Saímos do encontro com o PEI traçado como proposta escrita e tendo realizado uma discussão do vídeo sobre a implementação do PEI, *O caso da Escola Alexandre Bacch em Guaporé, município do Rio Grande do Sul – RS*.[2] No processo, fomos acrescentando à proposta outros recursos, pois o documento é, por natureza, flexível e foi realimentado pelas participantes durante os três meses de sua execução.

Após esse momento, iniciamos as sessões de autoscopia. Discutimos em encontros individualizados por que uma das agentes deveria acompanhar a turma na recreação, um vídeo da linha de base com o episódio de uma atividade acadêmica. Elas visualizaram e refletiram sobre o mesmo episódio, expressaram a impressão de ver a própria imagem e disseram o que fariam se pudessem retomar aquele momento. Esse mesmo processo ocorreu com mais dois episódios, em sessões de autoscopia, filmados no decorrer da intervenção, totalizando três sessões reflexivas de autoscopia com cada uma das agentes educacionais, o que gerou material de análise para a pesquisa.

---

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U7WTqt4WfxM.

Somados aos quatro encontros para estudo/instrumentalização teórica, realizamos sete encontros de formação continuada em serviço, todos na biblioteca da escola, no horário de 16h às 17h20, período no qual a turma ficava em recreação livre, junto à outra turma de uma outra profissional.

Quadro 2 – Proposta de estudo com as professoras do 1.º ano

Aspectos a serem discutidos	**Objetivos**	**Eixo de discussão/Ação formativa**
1.º encontro – 22/06/2015 As características e dificuldades que enfrentam pessoas com TEA e como o professor pode ajudá-las.	Estudar as características de pessoas com TEA. Estabelecer parceria com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica ao avanço dos alunos.	Discussão sobre a tríade do autismo e as possibilidades de trabalho pedagógico. Visualização/debate do vídeo: “A história de Carlly”. Discussão sobre adaptações relacionadas com a matriz de referência curricular do 1.º ano. Exposição do fundamento teórico e confecção de História Social (São João).
2.º encontro – 01/07/2015 A contribuição dada à aprendizagem de cada uma das crianças e do aluno com TEA atendido na sala do 1.º ano. O PEI como instrumento de trabalho pedagógico.	Identificar o que cada professora pensa sobre o efeito de seu próprio trabalho. Conhecer como se estrutura um PEI.	Leitura e discussão sobre a própria prática e acerca do PEI como instrumento de trabalho pedagógico. Visualização de vídeo e discussão sobre *O caso da Escola Alexandre Bacch*.
3.º encontro – 08/07/2015 A Comunicação Alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo.	Conhecer estratégias de comunicação alternativa e adaptação pedagógica direcionadas para pessoas com autismo. Visualizar modelos de pranchas e História Social, adaptá-las para as crianças com as quais trabalham.	Confecção de uma prancha de CA (baixa tecnologia). Prancha fácil (alta tecnologia). Exposição de um quadro visual de rotina. Leitura de texto com definição e fundamentação teórica sobre História Social e confecção desse recurso.

4.º encontro – 16/09/2015 Recursos acessíveis para implementar a CA.	Analisar o uso da HS, pranchas e atividades elaboradas de acordo com o PEI.	Diálogo sobre os aspectos positivos e negativos do trabalho com a HS, prancha e o PEI.
5.º encontro – 23/09/2015 Os efeitos das atividades adaptadas.	Analisar a adequação das adaptações das atividades planejadas para a aprendizagem de todas as crianças.	Visualização das filmagens das crianças em atividades pedagógicas e pontuação dos ganhos do planejamento antecipado e compartilhado e uso de materiais/recursos didáticos adaptados; 1.ª e 2.ª sessões de autoscopia.
6.º e 7.º encontros – 21 e 28/10/2015 Análises de vídeos do trabalho pedagógico.	Registrar as ações de intervenções que mais contribuíram para a aprendizagem de toda a turma.	Visualização das filmagens das crianças em atividades pedagógicas e pontuação dos ganhos do planejamento antecipado e compartilhado e uso de materiais/recursos didáticos adaptados; 3ª e 4ª sessões de autoscopia.

Fonte: elaborado pelas autoras.

No decorrer da formação, uma das lacunas notáveis foi a ausência de colaboração no planejamento e na elaboração das atividades diárias da sala de aula. Na segunda semana da nossa observação, ainda sem filmagem, apenas uma pergunta da pesquisadora para a auxiliar, e a professora trouxe à tona esse aspecto; a questão foi: “Qual o conteúdo da aula de amanhã?”. A auxiliar não sabia. Depois de presenciar a situação, a professora informou e, a partir daí, passou a antecipar o que seria a aula do dia seguinte.

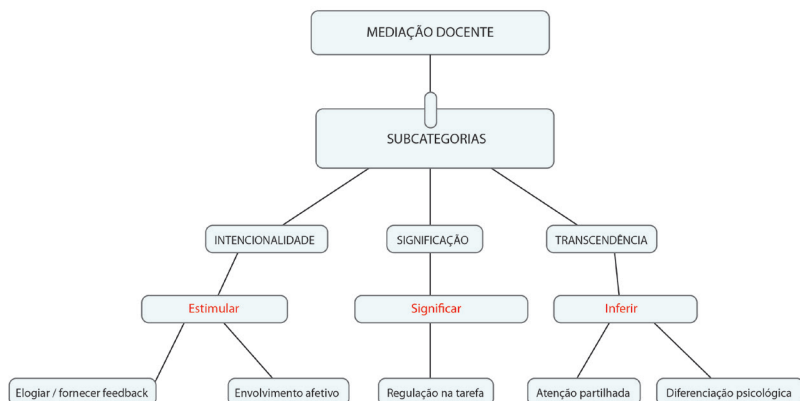
A escola tem uma dinâmica de projetos com todas as turmas, com temas como “festas juninas, folclore, trânsito, semana de leitura”. Os temas são indicados pela supervisora pedagógica, num tempo curto, sem encontros para planejamento, segundo

a professora do primeiro ano: "[...] as reuniões pedagógicas são burocráticas e não de estudo" (Sessão de autoscopia, 2, 2015).

Por já ter participado das palestras sobre TEA realizadas na escola pela pesquisadora, a professora conhecia algumas características do transtorno, já a auxiliar estava pela primeira vez aprendendo sobre esse tema. A formação foi desencadeadora de várias problematizações das situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

No percurso da formação foram sendo desencadeadas as necessidades do aluno e as dificuldades das agentes educacionais no exercício da prática pedagógica. Daí, a seleção de recursos ganhou destaque no processo, quando intencionalmente a pesquisadora indicava, observava e discutia a ação docente, filmando esses momentos, para em sessão de autoscopia – análise à distância desses comportamentos mediadores – construir uma reflexão na qual as próprias participantes percebessem o que seria possível permanecer e o que precisava modificar em sua prática docente.

A nossa opção pela teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feurstein que subsidia a proposta de Lidz (2003) para avaliar o nível de mediação docente foi considerada pertinente para este estudo, devido à estreita relação que estabelece com a avaliação de práticas pedagógicas. No fluxograma 1, a seguir, apresentamos os comportamento interativos com os quais trabalhamos:

Fluxograma 1 – Mapa conceitual sobre os comportamentos mediadores das agentes educacionais

Fonte: elaborado pelas autoras.

Realizamos, na fase de intervenção, quatro sessões de autoscopia, duas com a professora e duas com a auxiliar de sala, as quais foram filmadas e enviadas às participantes, a distância, escolhidas pela pesquisadora por sugestão das profissionais. Foi atendido o critério de apresentar ações docentes de interação na atividade acadêmica entre aluno e professora. As agentes educacionais reviram sozinhas, em casa, o que tinham dito sobre o episódio. Na sessão seguinte, adotamos como procedimento questionar sobre o conteúdo da sessão anterior. As duas assumiram as falas filmadas no primeiro momento e não solicitaram acréscimo ou retirada do que haviam falado.

A formação foi finalizada quando percebemos, por meio das sessões de intervenção com o uso da autoscopia, uma certa estabilidade na apropriação de comportamentos mediadores da auxiliar e da professora e a socialização de um planejamento colaborativo entre elas.

Consideramos como tempo de intervenção o período no qual ocorriam as atividades acadêmicas, antes e depois do recreio/intervalo de aulas. Somamos duas horas de videogravação por dia (das 13h20 às 14h20 e das 15h40 às 16h40), 4 horas por semana, 16 horas por mês, com exceção do mês de junho, porque a intervenção começou no dia 30/06. Filmamos até 20 de julho. Depois, entre julho e agosto, houve recesso escolar no meio do ano letivo, que foi de 20 de junho até 24 de agosto. Retomamos as filmagens no dia 25 de agosto e seguimos até 25 de outubro, totalizando ao final 68 horas de filmagem.

Ao todo, tivemos sete encontros de formação/intervenção e escolhemos quinze episódios filmados com atividade acadêmica para serem avaliados conforme as diretrizes da EAM (Lidz, 2003).

A quantidade de episódios filmados demandou estabelecer como critério os primeiros dez minutos de cada atividade. Todas as sessões de análise compreenderam esse tempo, tanto as que foram selecionadas para a técnica da análise por meio da autoscopia com a professora e a auxiliar como as que foram analisadas na LB e intervenção, pontuadas a partir da escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Ficávamos na sala de aula duas vezes por semana e num terceiro dia fazíamos o encontro de formação a partir das 16 horas até às 17h20. Desde os acertos iniciais para participação na pesquisa, ficou estabelecido esse tempo, já que a professora trabalhava dois turnos, deslocando-se entre duas cidades e alternava aos sábados sua frequência entre as formações e reuniões das duas escolas, e a auxiliar cursava pela manhã sua faculdade. Portanto, não havia tempo, fora desse combinado, para participação na pesquisa.

As sessões de LB foram avaliadas por meio da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Foram pontuados os comportamentos mediadores da professora e da auxiliar. As sessões reflexivas de autoscopia foram todas transcritas e geraram material de formação continuada em serviço. Cada vídeo

da LB e os da intervenção também foram transcritos. Essa decisão nos favoreceu para escutar/visualizar/interpretar comportamentos verbais e não verbais e preenchermos um protocolo de observação de cada sessão de LB e intervenção.

Em seguida, no terceiro encontro, a pesquisadora e a assistente realizaram as análises em separado das quinze sessões posteriores de intervenção, considerando as categorias de mediação da EAM refletidas no material filmado para as sessões de autoscopia. Ao final, analisou-se o grau de concordância relacionado com as categorizações dos comportamentos. Em síntese, primeiro trabalhamos com as análises de vídeos da LB, prosseguimos com as filmagens de intervenção e terminamos quando foi realizado o cálculo do índice de concordância entre as categorizações da assistente e da pesquisadora.

Os vídeos das sessões reflexivas, técnica de autoscopia, e das fases de LB e intervenção foram todos transcritos. Assim, acessamos duas formas de configuração documentada: vídeo/imagem e texto/escrita. Decidimos por avaliar o padrão de mediação das agentes educacionais somente nos primeiros dez minutos filmados, tanto na LB como na intervenção.

Resultados

A verificação dos efeitos da autoscopia e do PEI como instrumento de trabalho pedagógico compreendeu, no projeto maior da pesquisa, a observação sistematizada de todos os vídeos das dezoito sessões compreendidas em duas fases: linha de base (3 vídeos) e intervenção (15 vídeos), considerando apenas os primeiros dez minutos de cada um deles. Para estabelecermos as médias nas tabelas, avaliamos a auxiliar e a professora, individualmente, em cada um dos componentes e em cada uma das sessões.

Os resultados corresponderam à observação das interações entre a auxiliar e a criança (tabela 1), a professora e a criança (tabela

2). Checamos os comportamentos em cada episódio e pontuamos, conforme os critérios indicados na EAM, utilizando um protocolo e nele descrevemos qual comportamento correspondia ao componente da escala de avaliação de EAM.

No que se refere à análise dos resultados da EAM, os comportamentos mediadores são avaliados, recebendo pontuação de mínima de 1 (ausência de mediação) e 4 (nível máximo de mediação) (Lidz, 2003), por meio da observação de comportamentos no ambiente instituído para interação, no qual atuam os participantes do evento observado. No momento seguinte, os itens são agrupados, calculam-se as médias de cada componente da escala e depois somam-se todas as médias, obtendo-se o nível total de mediação do sujeito implicado na observação. Quanto maior a pontuação, mais notável a mediação do professor. Ressaltamos que a EAM atende aos contextos de avaliação e de intervenção. Vejamos os conteúdos das tabelas 1 e 2:

As tabelas 1 e 2, apresentam as médias obtidas, respectivamente, pela auxiliar Luana e pela professora Graziele. As informações empíricas foram organizadas e interpretadas, atendendo ao princípio de avaliação da escala de EAM (Lidz 2003), que indica que "[...] os itens devem ser agrupados, de acordo com os respectivos componentes e a pontuação média dos itens calculada (ex: p1 = 3; p2 = 1; p3 = 4; pontuação média de intencionalidade = 2,7)" (Lidz apud Nunes, 2014).

Tabela 1 – Pontuação da professora em cada componente analisado, em cada um dos episódios com a atividade acadêmica

Critério de mediação/ componente de EAM	LB1	LB2	LB3	MLB	SI_1	SI_2	SI_3	SI_4	SI_5	SI_6	SI_7	SI_8	SI_9	SI_10	SI_11	SI_12	SI_13	SI_14	SI-15	MI
Intencionali-dade	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,0	1,0	1,7	2,7	2,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3
Significação	1,6	1,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,6	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2
Transcedência	1,2	1,2	1,0	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Atenção parti-lhada	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2
Regulação na tarefa	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,0	1,6	2,2	1,8	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Diferenciação psicológica	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Elogiar e for-necer feedback	1,3	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Envolvimento afetivo	1,5	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	1,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1

LB = Linha base / SI = Sessão de intervenção. MBL = Média da linha de base / MI = Média de intervenção.

Tabela 2 – Pontuação da Auxiliar em cada componente analisado, em cada um dos episódios com a atividade acadêmica

Critério de mediação/ componente de EAM	LB1	LB2	LB3	MLB	SI_1	SI_2	SI_3	SI_4	SI_5	SI_6	SI_7	SI_8	SI_9	SI_10	SI_11	SI_12	SI_13	SI_14	SI-15	MI
Intencionalidade	1,5	2,0	2,0	1,8	1,2	2,5	3,5	2,5	1,0	3,2	3,5	1,7	2,7	3,0	2,5	2,7	3,2	3,5	3,2	2,6
Significação	1,6	1,6	2,0	2,6	1,6	2,6	4,0	3,3	1,0	3,3	3,3	1,0	2,3	2,6	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	2,8
Transcedência	1,2	1,0	1,2	1,1	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,2	1,2	1,0	2,0	1,2	1,5	2,2	1,3
Atenção partilhada	1,0	1,0	2,0	1,3	1,0	3,0	2,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,9
Regulação na tarefa	1,6	1,0	1,4	1,3	1,0	1,4	2,4	2,2	1,0	2,6	3,0	1,0	1,4	2,4	1,6	2,2	1,8	2,2	2,4	1,9
Diferenciação psicológica	2,2	1,2	1,5	1,6	1,5	2,0	2,5	2,7	1,0	2,5	3,0	1,0	3,2	2,5	1,7	3,0	2,5	2,7	3,0	2,3
Elogiar e fornecer feedback	1,3	1,3	1,3	1,3	1,0	1,0	1,6	2,3	1,0	2,3	2,6	1,0	1,6	1,6	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	1,6
Envolvimento afetivo	2,5	3,0	3,0	2,8	1,5	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	4,0	3,5	3,5	4,0	4,0	3,1

LB = Linha base / SI = Sessão de intervenção. MBL = Média da linha de base / MI = Média de intervenção.

É notável, nas tabelas expostas, que não trabalhamos com os doze (12) componentes que integram a tabela de EAM (Lidz, 2003). Os doze comportamentos interativos definidores de uma aprendizagem mediada são: 1) intencionalidade; 2) significação; 3) transcendência; 4) atenção partilhada; 5) experiência partilhada; 6) regulação na tarefa; 7) elogiar; 8) desafiar; 9) diferenciação psicológica; 10) responsividade contingente; 11) envolvimento afetivo; 12) mudança.

Optamos por fazer uma adaptação com oito componentes da escala devido à percepção, na pré-linha de base e na LB, de que os demais eram praticamente ausentes nas situações de ensino. Além disso, os dez minutos estabelecidos como critério para observação/análise dos episódios relacionados com a técnica de autoscopia marcavam sempre o início de uma atividade acadêmica.

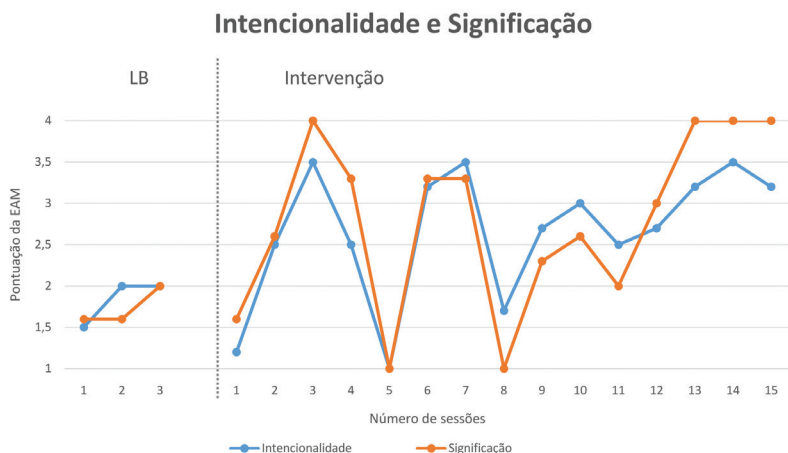
Nesse período, considerando o planejamento prévio, os oito comportamentos escolhidos seriam mais apropriados para esta análise. Lidz (2003) orienta: "[...] observe o professor durante todo o período de uma aula (Escreva NA se o item não se aplica)". O uso do NA sobrecarregaria a tabela, e nós não avaliamos aulas completas, somente os dez minutos iniciais. Assim, justificamos ter privilegiado os oitos componentes descritos como mais viáveis, por já termos percebido e registrado na LB e em notas de campo que as atividades acadêmicas eram restritas ao livro didático para toda a turma e que as interações com a criança com TEA eram escassas. O tempo para a formação/intervenção também influenciou na redução do número de componentes, pois os doze trariam uma demanda maior de recursos didáticos para serem associados ao PEI, instrumento que norteou a seleção e o registro de conteúdos e recursos didáticos discutidos e adotados na intervenção.

Na diretriz comportamental da EAM, o critério "intencionalidade" ocorreu por meio de estímulos, emissão clara de mensagens a fim de envolver o aluno, manter com sucesso e no foco a atenção durante a atividade e apresentar razões e princípios para o engajamento na tarefa. O componente "significação" corresponde ao mediador dar

o fio condutor para a compreensão do significado, com recursos palpáveis e visíveis, apropriados para dar suporte à atividade, motivando também com a voz, gestos e movimentos, sinalizando características e dando referências materiais para a observação do aluno.

Os escores de Luana em Intencionalidade – modos de influenciar o comportamento da criança durante a atividade – cresceu, mas de forma moderada. Observe que sua pontuação mais alta foi três e meio. Em Significação, os escores de Luana também ascenderam, obtendo o escore 4, a pontuação máxima, nas quinze sessões de intervenção. É notável também que, em duas sessões, ela não pontuou, provavelmente por conta da demanda de foco na atenção; nem sempre Luana conseguia, mesmo empenhada, manter o aluno no foco.

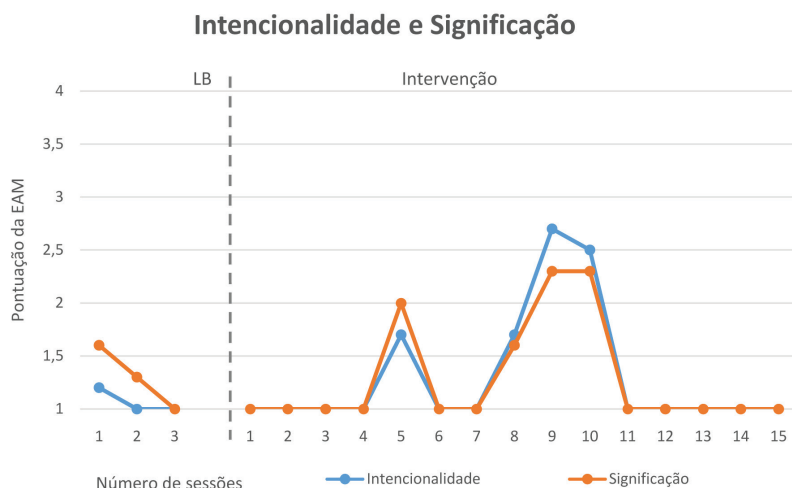
A seguir, apresentamos um gráfico como exemplo dos componentes analisados na sequência da tabela já exposta. No gráfico 1, o comportamento mediador de Luana, a auxiliar, e em seguida o gráfico 2 com o comportamento mediador de Graziele, a professora. A intencionalidade e a significação incorporadas à atividade acadêmica por Luana estão apresentadas no gráfico 1. Vejamos:

Gráfico 1 – Escores de Intencionalidade e Significação da auxiliar Luana em cada sessão das fases de linha de base e intervenção

Fonte: elaborado pelas autoras.

A pessoa com TEA possui como característica certo distanciamento e isso algumas vezes acontecia em meio à tarefa. João apresentava, em alguns momentos, um ar desligado e, mesmo com o chamamento pelo seu nome, apresentação de recursos palpáveis, como figuras ou objetos, ele demorava um pouco a retornar para prestar atenção no entorno. Vale ressaltar que, mesmo com esses raros momentos de ausência/presença, o aluno manifestava uma considerável atenção e concentração. Vimos que ele não respondia às perguntas sobre o conteúdo por não oralizar, porém apontava corretamente sempre quando era questionado.

Graziele, a professora, apresentou os escores em Intencionalidade nas duas fases de análise bem inferiores aos de Luana. A pontuação mais alta não chega a três, foi 2,7 na sessão 9, considerado comportamento evidente de forma moderada. Quanto à Significação, sua maior pontuação se deu nas sessões 9 e 10, uma média de 2,3 – considerado um comportamento evidente de forma emergente na EAM – e apareceu somente uma ou duas vezes. O critério de pontuação na escala *likert* varia de 1 a 4, sendo: "4 - comportamento evidente em alto grau; 3 - comportamento evidente de forma moderada; 2 - comportamento evidente de forma emergente; e 1 - comportamento não evidente" (Lidz apud Nunes, 2014).

Os níveis de intencionalidade e significação de Graziele, a professora, estão apresentados no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Médias de Intencionalidade e Significação da professora Graziele em cada sessão das fases de linha de base e intervenção

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao atentarmos para o fato de Graziele já ser profissional, pedagoga com especialização em alfabetização e reunir experiência docente, inferimos ser esse resultado consequência de uma dinâmica que ela adota, que é cuidar de toda a turma e direcionar João para Luana, uma divisão de papéis que tem como consequência a pouca interação com o aluno. Graziele considera-se boa orientadora de auxiliar, porque, segundo ela, dá oportunidade para que a auxiliar atue. Registramos nas LBs 1, 2 e 3, por meio do material videografado da autoscopia, que ela interagia com toda a turma, perguntando e chamando pelo nome, e esse comportamento não era direcionado para João, que estava sentado com a auxiliar ao seu lado, preparando uma atividade para ele e, em nenhuma dessas sessões, fez atividade com a professora.

No que se refere à Transcendência, é notável que, nesse componente Luana manteve-se numa pontuação considerada emergente, chegando em 2,2 como comportamento mais alto. Todavia,

em relação à linha de base, houve crescimento, pois havia pontuado somente 1,2, como maior valor de média nesse comportamento.

A Transcendência está entre os três componentes considerados essenciais para uma mediação adequada ao desenvolvimento cognitivo. É considerado o comportamento mais complexo, haja vista requerer que o mediador faça "pontes", inferências que afetem o aluno em dois aspectos, ora concreto, ora abstrato, o que já passou e o que acontecerá. O comportamento mediador de Transcendência de Luana foi notável em sua forma de trabalhar com a História Social, recurso que mostrava de forma antecipada os eventos na escola. Por fotografias de situações concretas, ela ensinava João a lidar com a situação, amenizando o estresse de estar com muita gente (notas de campo – jun. 2015). Luana também retomava o conteúdo que era oralmente explicado por Graziele, algumas vezes montando jogos, como o das formas geométricas; outras vezes recortava letras e números para João responder colando, já que sua coordenação motora fina era prejudicada, e ele não escrevia com lápis. Luana ainda revisava esses conteúdos, mostrando recursos visuais na tela do celular (sessões de intervenção 3 e 4).

A atenção partilhada refere-se aos estímulos que são focos de interesse do aluno. Nesse critério, o comportamento do mediador precisa ser de enaltecer o que é interesse da criança, por meio de atitudes verbais, comentários, e não verbais, como jeito de olhar (Cunha et al., 2006a; Lidz, 1991 e 2003). Ela fazia a leitura dos nomes, pedia para ele apontar, ia conversando com ele e chamando-lhe a atenção para a página do caderno (sessão de intervenção – 2).

Em Transcendência, por Luana só ter pontuado 2,2 na última sessão de análise, não significava que ela não teve um comportamento mediador adequado, já que a mediação não se dá de forma isolada, com um componente de cada vez, mas integra-se aos demais. É também necessário considerar que uma criança com TEA tem comprometimento com a capacidade imaginativa, que não foi aqui avaliado, mas, considerando-se a literatura, é mister levantar esse

aspecto como uma possível interferência para Luana iniciar e continuar uma atividade acadêmica que requer imaginação do aluno.

O desempenho de Luana apresentou ascendência em Atenção partilhada, pontuando média 3 em seis sessões. Entretanto, houve picos de manifestação do comportamento e acentuada queda. Com efeito, não pontuou em oito sessões, oscilando no decorrer de toda a fase de intervenção. Inferimos ser provavelmente devido ao repertório restrito de recursos pedagógicos para exercer docência, pois era graduanda do 3.º período de Pedagogia, vivenciando pela primeira vez a prática docente com aluno com TEA; João usava medicação para amenizar os transtornos do sono, chegando a bocejar frequentemente no decorrer das atividades, com expressão facial de sonolência e olheiras visíveis, o que provavelmente implicou limitações ao uso frequente de atenção partilhada em todas as sessões.

Graziele, como já mencionamos, reunia uma bagagem profissional maior, mas, devido à postura de assumir-se orientadora de Luana, foi bem menos atuante com João. Apresentou quase ausência de pontuação nos dois componentes em discussão: Transcendência e Atenção Partilhada.

Em Transcendência, Graziele obteve como média máxima a pontuação 1,2, em três sessões; nas demais, média de 1, que na EAM corresponde à não emissão do comportamento. Em Atenção partilhada, a profissional somente uma vez pontuou 3, comportamento evidente de forma moderada, e na 5.ª e na 9.ª sessões obteve 2, um comportamento evidente de forma emergente. Pelo fato de raramente atentar para João, Graziele chegava a manter-se numa posição corporal de costas para o aluno. Certa vez, explicando as sílabas em um cartaz, João a observava e, em determinado momento, ele procurou uma melhor posição para olhar, mas a professora, de costas não observou que ela impedia a visão de João. A pesquisadora sugeriu-lhe uma mudança de posição, foi quando ela percebeu e passou para o outro lado para que ele pudesse ter uma visão melhor do cartaz (sessão de autoscopia videografada – 5). Na

1.ª sessão de LB, Luana, sentada ao seu lado, oferecia-lhe objetos para contar e o caderno para folhear. Essa atitude comprometia o aproveitamento do tempo de aprendizagem acadêmica para João.

Após estudo e elaboração do PEI, as atividades passaram a ser planejadas com antecedência e algumas adaptadas por iniciativa própria de Luana. Talvez, por ser contratada exatamente para ser auxiliar do aluno com TEA, Luana incorporou as atividades. Trouxe para si a sensibilidade para atender às particularidades do aluno. Durante a intervenção, suas perguntas mais frequentes para a pesquisadora eram sobre como propor a João situações para o aprendizado das letras e dos números e da escrita do nome próprio.

Como resultado, das quinze sessões de intervenção, a auxiliar Luana pontuou em onze delas, entre 2 e 3, que correspondem a, respectivamente, estar evidente de forma emergente e de forma moderada a diferenciação psicológica. A tendência ascendente na fase de intervenção é digna de nota. Numa das sessões de linha de base, pontuou, com seus domínios intuitivos, uma média de 2,2. Isso faz notável seu engajamento em responder de forma individualizada às demandas do aluno.

Quanto à professora Graziele, esses mesmos comportamentos apresentaram baixa frequência e chegaram a ser preocupantes. No critério Regulação, não pontuou na linha de base e manteve essa tendência em treze sessões de intervenção das quinze realizadas. Nas duas em que exerceu uma atitude mediadora, a média foi de apenas 2, que corresponde a comportamento evidente de forma emergente. Assim, é notável a atitude de se eximir da responsabilidade de inclusão na sala de aula regular, outorgando para Luana tal iniciativa.

Quanto à Diferenciação psicológica Graziele também não atuou na linha de base, e o máximo que apresentou na intervenção foi média 2 em duas sessões. Na 9.ª sessão, quando ao lecionar aula sobre a sílaba do P, a atenção de João foi tomada por completo, mostrava entusiasmo e alegria para cada letra que ele fazia, demonstrava alegria ao ver Graziele na sua mesa, ensinando-o. Na sessão

10, Graziele trabalhava o alfabeto com o livro didático, foi até a mesa de João e pronunciou letra por letra para ele e orientou-o a fazer a atividade de ligar uma letra a outra.

No componente elogiar/fornecer *feedback*, enaltecer por meio de ações verbais e não verbais comportamentos apropriados do aluno, durante a realização de uma tarefa, Luana nos surpreendeu na linha de base, mantendo-se numa média de 1,3, quando esperávamos que esse fosse um dos componentes mais frequentes, tendo em vista a facilidade de expressá-lo.

Entretanto, após a análise do componente elogiar/fornecer *feedback*, percebemos nas sessões 1, 2 e 3 da LB que a criança não recebeu proposta de atividade adaptada, não participava, só ouvia a professora e por isso o elogio era contido. No entanto, na fase de intervenção, após implementação de atividades por meio do PEI, esse comportamento aumentou, chegando a uma média de 2,6, o que sugere pensar que, para emitir tal comportamento, é preciso intensificar o hábito e certamente planejar com antecedência.

O envolvimento afetivo de Luana evidencia sentimentos em relação ao aluno, demonstrando alegria e satisfação em estar com ele, atentando para a observação de expressões verbais e não verbais. Luana obteve um resultado excelente. Na linha de base, o envolvimento afetivo já era visível, entre 2,5 e 3, e na fase de intervenção sobe para 4, atingindo nível máximo de mediação em quatro sessões.

A criança era afetiva, tranquila, raramente manifestava comportamento agressivo, quando se aborrecia, sua atitude era sentar e resistir para não sair do lugar, sendo fácil lidar com ela. Luana é uma pessoa focada no curso de graduação: engajou-se na pesquisa escrevendo um diário, por iniciativa própria, utilizando o caderno de notas no celular, que depois passava para a pesquisadora, exibia nas suas ações todo o encanto que tem pela educação especial e o desejo de escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa

área. Em parte, suas atitudes e motivações explicam os resultados ótimos em afetividade.

A professora Graziele, nessas duas diretrizes comportamentais – Elogiar/Fornecer *feedback* e Envolvimento Afetivo –, permaneceu sem interação com João e, por isso, os dois componentes são pouco evidenciados, exceto nas sessões 9 e 10 da fase de intervenção, já mencionadas, nas quais ela se direcionou ao aluno. Vale ressaltar que o fato de não apresentar uma atitude proativa em relação ao aluno não significa que ela não possuísse domínios para a instrumentalização pedagógica, pois fazia isso com toda a turma, e nas sessões 9 e 10 o fez com qualidade. Pareceu-nos que a questão era potencialmente o repasse de responsabilidade para Luana. O resultado da ausência de interação de Graziele revela que, somente em uma sessão de intervenção, sua média foi 3 e, nesse vídeo analisado, ela o faz de forma natural, tranquila e competente.

Neste estudo, inicialmente, não havia uma proposta para compararmos os comportamentos mediadores das agentes educacionais atuantes na sala regular do primeiro ano. Entretanto, os resultados nos levaram a adotar essa postura, haja vista a visibilidade dos dados diferenciando, no mesmo contexto de ação e formação docente, as atitudes interativas com o aluno especial.

Foi possível, nas sessões de autoscopia, às próprias agentes educacionais perceberem a necessidade de transformação (formação) e, com o uso do instrumento EAM, identificar na sala de aula quem de fato assume a criança com TEA (Investigação). Vimos de quem a criança é aluno; a professora repassa sua responsabilidade para a auxiliar, e esta realiza todas as atividades, apoiando e facilitando as tarefas. A professora Graziele declarou em sessão reflexiva que gosta de receber alunos especiais em sua sala de aula, e isso evidencia um perfil profissional com atitude ética para incluir o aluno e pouca disposição para interação no cotidiano escolar.

Os ganhos com a autoscopia foram notáveis, pois a percepção do valor de uma reflexão conjunta, do planejamento dialogado, e

a revisão crítica da prática foram pontuada. Como já mencionado, nos procedimentos metodológicos, a formação integrou ações de análise quali-quantitativas com delineamento intrassujeito (linha de base e intervenção) e aconteceu num formato de ação/reflexão/ação, subsidiada pela técnica de autoscopia.

No que diz respeito à importância das sessões de autoscopia, a professora Graziele nos disse: “[...] ver e visualizar, a gente na prática não tem esse hábito, se ver na prática, isso para mim foi uma descoberta muito importante, porque a gente vê se o que a gente está fazendo está sendo válido ou não [...]”. Depois, na continuidade da sessão de autoscopia, ao ver um episódio no qual trabalhava com um cartaz, João só visualizava suas costas, e Graziele acrescentou:

> [...] um vídeo que você mostrou não faria mais, ficar de costa pra ele, isso foi muito enriquecedor, porque depois desse dia eu comecei ter cuidado de não dar mais as costas pra ele, já que eu era um ponto que ele observava bastante, ele participava da forma dele em observar tudo que eu estava fazendo, então eu chamava a atenção dele, eu estar de frente, ele está me vendo de frente era bem melhor para ele, então eu achei válido demais o seu trabalho pra melhorar a nossa prática, porque foi uma coisa simples algo que só acrescentou.

Essa percepção da professora, por meio da autoscopia, nos faz pensar na afirmativa de Gomes (2011), em que uma formação situada, que discute a performance e as dificuldades do professor na sala regular, pode alterar suas interações sociais com o aluno especial. Sobre esse mesmo aspecto da importância de se ver, Luana, a estagiária, expressou:

> Como eu vi o vídeo assim bem no início, eu percebi que cometi vários erros, tipo assim um deles, ele estava prestando atenção na professora e eu pedia que ele focasse atenção em mim, sendo que ele estava prestando atenção na professora, isso foi um erro. Mas,

> eu percebi que ele também, como posso dizer, eu sempre voltava às atividades anteriores para ele ver os nomes as gravuras, isso ajudou. Mas, pelo o que eu estou vendo hoje, assim na minha perspectiva de hoje, eu acho que eu poderia ter feito mais que só escrever. Claro que no começo tudo é sempre de erro, mas assim eu não gostei, porque eu chamava muito atenção dele e eu vi que era errado e hoje eu estou vendo que ele aprendeu por prestar atenção, ele está executando certo porque prestou atenção.

Luana, ao se ver no mesmo episódio do trabalho expositivo da professora com a leitura do cartaz, também percebeu modos inadequados de atuar com João, que estava com uma atividade paralela, diferente da que estava sendo trabalhada com toda a turma em busca de atenção, quando as crianças insistiam em olhar o cartaz e escutar a professora.

Foi notável, desde a primeira sessão de autoscopia, que as filmagens colocaram as participantes em situação de autoanálise, resposta e discussão com a pesquisadora acerca dos comportamentos observados, às vezes negativos, outras vezes positivos. Ainda na primeira sessão, ao ser solicitada para dizer se os recursos de Comunicação Alternativa (CA), indicados via PEI, estavam adequados ou não à realidade de sua sala de aula e às interações com João, Graziele respondeu:

> Facilitadores demais, demais, e assim bem utilizados porque eram coisas simples: um celular todo mundo tem, fazer uma impressão pra adaptar o livro, uma atividade pra ele, algo também simples mas muito valioso, a história social valiosíssima, porque assim colocava ele a par, antecipava o que ia acontecer com ele e muitas vezes ele conseguia responder muito bem. Eu acho que a do São João, como foi a primeira vez, o resultado foi um pouco mais simples, mas as outras vezes foi muito bom.

Assim, no contexto deste estudo, como revelado por Graziele, os efeitos da intervenção foram promissores. A abordagem da CA – área do conhecimento que implementa recursos e serviços alterando positivamente o comportamento do aluno e do profissional – colaborou para a regulação em tarefas e promoveu momentos de interação e aprendizagem cognitiva e social (Corrêa Netto, 2012; Nunes e Walter, 2013; Nunes et al., 2011; Bez, 2010).

Sobre a necessidade de uma formação mais voltada para o cotidiano da prática pedagógica, Graziele expressou:

> Mais estudo, mais aprendizagem, procurar mais. O tempo da gente é muito reduzido os planejamentos, as extras regências são muito pequenas e normalmente a gente usa para coisas administrativas, então mais estudo, mais a troca com a professora do ano seguinte que vai pegar, ou a professora anterior que vai pegar o aluno, que pegou como é que fazia, pra gente, pronto, como João, eu achei muito interessante ter passado pra [...] como a gente trabalhava, eu e [...] com ele, porque assim ela não chegou sem saber o que fazer porque nós chegamos com João sem saber o que fazer, sem saber como ele estava, essa experiência da troca do professor com o outro é muito importante (Sessão de autoscopia 2).

Graziele percebeu que a necessidade de maior reflexão das ações do dia a dia será mais impactante para atender às demandas da prática pedagógica, mas não assume diretamente as ações pedagógicas com o aluno com autismo, pois Graziele só passou a desempenhar planejamento com Luana após a intervenção. Mesmo assim, ela considerou que repassar o que aprendeu nessa experiência é produtivo. Será que o modelo de inclusão efetivo de que ela se apropriou está concebido como o professor estuda, repassa e a auxiliar executa? Porque, em outra fala, a professora foi enfática ao dizer que:

> [...] como aquele alfabeto que a gente fez ilustrado, com palito de picolé e recorte de livro, algo simples mas que também dava para trabalhar com os outros alunos, e assim, a gente sempre pensava para João [...] mas, quando a gente via, dava pra trabalhar a turma todinha, é, realmente, era algo que me lembrava isso realmente é inclusão, pensar algo para ele, mas que todo mundo possa trabalhar também, ou pensar para todo mundo, que ele também possa ser alcançado.

Na sessão de autoscopia, Graziele expôs uma percepção de inclusão que ela diz implementar na sala de aula. Contudo, quem trouxe a ideia e confeccionou o alfabeto foi Luana, a auxiliar. Será que as percepções de outras professoras sobre incluir alunos na sala regular somam-se a essa de Graziele? Já que é recorrente, em estudos recentes, que as crianças especiais ficam mais em cuidados com suas auxiliares do que em atividades acadêmicas com seus professores.

Nunes et al. (2013) constataram em estudo na rede municipal do Rio de Janeiro (RJ), ao analisar interações da professora e da auxiliar com os alunos na sala de aula, que as professoras regentes assumem postura de espectadoras dentro de suas próprias salas de aula, exibem aparente preocupação, mas seus alunos especiais são "cuidados" pelas auxiliares. Isso ocorreu de modo semelhante ao nosso estudo: embora fossem instigadas para uma ação docente colaborativa, repassavam esse papel para as auxiliares.

Nosso pressuposto inicial, neste estudo, estava exatamente nas questões da docência que exigem reflexão relacionadas com a aprendizagem, as dificuldades e as superações na prática de educação inclusiva. As discussões anteriores fundamentaram a necessidade de elaboração do PEI como um instrumento de sistematização do ensino, situado no âmbito da sala de aula, alinhado com o currículo escolar, mas particularizado com as especificidades do aluno a ser alfabetizado/letrado na sala de aula regular.

Sobre as expectativas de aprendizagem elaboradas no PEI e seu alinhamento com o currículo do primeiro ano, ficou evidente

que as intenções pedagógicas foram alcançadas. Assim declarou a professora Graziele: “Eu achei muito válida a experiência com João, as orientações que você deu foram muito, muito boas, usa até com os outros alunos normalmente, a minha experiência foi antes e depois de João”. Ao falar sobre o PEI como recurso facilitador do desempenho acadêmico do aluno, disse:

> Possível demais, João chegou, ele não fazia nem a quantidade nem a letra. Saiu praticamente eu já considerava ele como alfabetizado, porque eu fazia lá, ele fazia as palavras simples, ele conseguia fazer a associação na atividade, ele não emitia o som, mas escrevia, visualizava como aquela atividade era a palavra ‘pia’ o P, ele procurou as letras com a palavrinha digitalizada e colou lá no canto bem certinho. Ele conhecia as letras, sabia o som, ele só não consegue emitir o som. Mas, consegue fazer as atividades tranquilo, bem melhor do que a gente fez a comparação que eu acho que toda a comparação é injusta, na questão da alfabetização de Matheus e Vinicius que aparentemente não tem um problema como o de João, limitações e eles tinham muita dificuldade por não conhecer as letras, é o que eu disse a Joana o avanço de João em seis meses (maio a novembro) foi tão grande que a gente ficava até assim, eu não acredito o que a gente está fazendo, está dando muito certo, porque ele conseguiu realmente compreender as letras, o som, mas sem emitir o som.

E Luana, a auxiliar, declarou:

> Primeiramente foi o descobrimento, pesquisar sobre o que era autismo os meios de trabalhar, então eu busquei as figuras, representação do concreto, depois eu fui trabalhar aos poucos com a contagem, a quantidade das coisas, aos poucos fui me aperfeiçoando, juntamente com a professora, que me deu algumas orientações. [...] Na questão da concentração dele na aprendizagem ele evoluiu num período de tempo muito curto isso foi muito bom porque a gente viu que nosso

> trabalho estava dando certo e para mim, particularmente, foi muito bom porque eu vi que as estratégias que eu estava utilizando, estavam dando certo. Aos poucos ia construindo e pessoalmente, hoje, eu vejo que eu colaborei uma parte no progresso dele e aos poucos ele vai construindo, para mim isso é muito importante.

De acordo com os depoimentos das agentes educacionais que vivenciaram a experiência com a formação por meio da autoscopia e a implementação do PEI, o recurso foi confirmado como facilitador de aprendizagens funcionais, cognitivas e sociais por meio de comportamentos mediadores direcionados para a criança com TEA e que culminaram com o atendimento às expectativas curriculares previstas para o primeiro ano: identificação de letras, sílabas, palavras e números, participação em eventos comemorativos da escola, conteúdos considerados essenciais nessa fase escolar para a continuidade das apropriações da leitura, escrita e numeralização, e da progressão no ciclo de alfabetização e letramento na infância, leitura fluente, produção textual, resolução de problemas e operações aritméticas.

Validade social

Em 2016, o ano letivo para João começou em maio, quando uma nova auxiliar chegou à escola, e isso implicou o atraso no que se refere ao contato com os conteúdos curriculares. A auxiliar de João no ano de 2016 era uma graduanda do curso de Biologia que estava tentando novo ENEM para Pedagogia.

A auxiliar atual já estava na escola em que João estudava, em outra sala, acompanhando uma aluna com baixa visão. Ela foi orientada pela professora Graziele, que lhe entregou todo o material elaborado no ano de 2015 e sugeriu que procurasse a pesquisadora para elaborar novo PEI. Essa atitude nos fez perceber que a formação/intervenção realizada não obteve um resultado potencial-

mente alto em mudanças do nível de mediação da professora, mas favoreceu o repasse de informação de estratégias de como elaborar atividades para pessoas com TEA, estabelecendo, nesse contexto, uma cultura de socialização de saberes acerca da inclusão escolar.

A professora do segundo ano de João é outra, recém-chegada à escola, mas com vasta experiência em alfabetização, já somando 25 anos de atuação nesse nível de ensino. Luana, a auxiliar do ano de 2015, mudou de escola. João permanece com os mesmos colegas de sala, mas as agentes educacionais que o estão acompanhando são outras. Essas mudanças preocuparam sua mãe no período que antecedeu sua vinda à escola.

Entretanto, João adaptou-se muito bem às mudanças, seu progresso continua e as aprendizagens do ano anterior avançaram. Ele lê, retirando os cartões com as palavras solicitadas e apontando as palavras. Reconhece as formas geométricas, associa os números às respectivas quantidades quando é solicitado, usa tintas e constrói esferas com massinha de modelar, exercitando a coordenação motora fina, faz uso do computador com pranchas temáticas, jogos e aplicativos em celular, como o ABC (que emite o nome da letra, a imagem, as palavras e permite contornar com o dedo, explorando a coordenação motora fina em letras e números). Ao ser solicitado, também sinaliza as partes do seu corpo, relacionando os respectivos sentidos.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi verificar os efeitos da implementação do Plano de Estudos Individualizados (PEI) e do processo de autoscopia no comportamento mediador da professora e de sua auxiliar junto a um aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse processo de investigação, foi utilizada a autoscopia e o PEI como instrumentos formativos, além da Escala de Aprendizagem Mediada (Lidz, 2003) como instrumento de avaliação dos comportamentos mediadores das agentes educacionais. Esses

recursos nos ajudaram a pensar com a professora e a auxiliar que é válido buscar o que pode aprender sobre conteúdos acadêmicos uma criança com limitações comportamentais.

Além disso, notavelmente aprendemos, como pesquisadoras, que o uso da autoscopia, como elemento para promover a reflexão docente, é viável, tendo em vista as possibilidades de reflexão evocadas. Estimular o comportamento mediador dos professores influencia a aprendizagem de todos os envolvidos e altera consideravelmente as interações entre aluno/professor e aluno/aluno. Pensar as questões do ensino por meio da técnica da autoscopia nos remeteu ao currículo como instrumento escolar e as referências da prática, promovendo a reflexão docente.

Assim compreendida, a educação especial/inclusiva na sala regular é recente e vem gerando um movimento de revisão da prática pedagógica, que requer agir na incerteza do momento, dada a impossibilidade de se afastar sempre para refletir, "preparar-se" e só então assumir o desafio. Daí que a utilização da autoscopia pode ser considerada um elemento em potencial para que os docentes possam olhar para si e sistematicamente conscientizar-se acerca do seu fazer. É preciso lidar com o tempo das crianças e suas aprendizagens, dando conta, entre outras competências, das expectativas curriculares de ler, escrever e contar.

Referências

BRASIL. CNE/CEB. *Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6.°, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Parecer n.º 18/2005.

BRILHA, Dina Teresa Batista. *Comportamentos de interação em alunos com perturbações do espectro do autismo*: *o contributo de histórias sociais na hora do conto* (dissertação). Escola Superior de Educação de Lisboa, 2012.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. *Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna* (tese). Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

______ et al. "Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual". *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 3, pp. 393-412, Marília, 2006a.

______ et al. "Relações entre avaliações cognitivas, assistida e tradicional de crianças com deficiência visual e padrões maternos de mediação durante o jogo de dominó". In GARCIA, Agnaldo (org.). *Relacionamento interpessoal.* Vitória-ES: GM Gráfica e Editora, 2006b.

DELANO, M. E. e SHELBY, S. L. *Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities*. University of Loiusville; County Public Schools, 2008.

FEUERSTEIN, Reuven e FEUERSTEIN, S. "Mediated learning experience: a theorical review". In ______ et al. (orgs.). *Mediated Learning Experience (MLE): theorical, psychological and learning implications*. Londres: International Center for Enhancement of Learning Potencial (ICELP), 1991, pp. 3-51.

______ et al. "Prerequisites for assessment learning potential: the LPAD model". In LIDZ, C. S. (org.). *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York/London: Guilford Press, 1987, pp. 35-51.

LIDZ, C. S. *Early childhood assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, 2003.

NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula (org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. 1. ed. Marília: ABPEE, 2011, pp. 05-11.

______ et al. "A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro". In GLAT, R. e PLETSCH, M. D. (orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, pp. 65-90.

PEREIRA, Débora Mara. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo* (dissertação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise e GLAT, Rosana. "Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar". In ______ e ______ (orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, v. 1, pp. 17-32.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação Especial;

Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SADALLA, Ana Maria e LAROCCA, Priscila. “Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, São Paulo, pp. 419-33, set.-dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf. Acesso em: 18 dez. 2013.

SCHMIDT, C. et al. “Autoscopy as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects”. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 3, pp. 418-36.

SILVA, Thatyana Machado. *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais* (dissertação). Universidade do estadual do Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, F. M. G. C. *As entrelinhas da prática docente: a perspectiva de qualidade da alfabetização e do letramento na infância* (dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

Capítulo 6
Autoscopia e formação continuada: percepção e reflexão de professores de alunos com múltipla deficiência sensorial

Vilma Gomes Sampaio
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Introdução

Durante os anos 1990, estudiosos como Maurice Tardif e Antônio Nóvoa tiveram grande influência no desenvolvimento dos estudos acerca da formação de professores no Brasil, tendo como foco reconhecer e compreender os saberes específicos dos docentes, ou seja, "saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes" (Cardoso et al., 2012, p. 1). Segundo Nóvoa (1995), a formação docente não está relacionada ao acúmulo de cursos ou de conhecimentos, mas centrada no trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de *(re)construção permanente* de uma identidade pessoal. Freire (1993, pp. 22-3), por sua vez, enfatiza igualmente o caráter permanente e contínuo da formação de saberes dos professores:

> [...] a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Portanto, a formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, favorecendo processos coletivos de reflexão e promovendo mudanças na prática pedagógica. Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas só porque se sentem forçados a cumprir determinações que lhes são apresentadas. É preciso oferecer-lhes oportunidades para experimentar a observação e para que tenham condições de desenvolver novas habilidades, transformando suas práticas de sala de aula (Hargreaves, 2002).

Percebe-se no cenário acadêmico atual que as pesquisas que tratam da formação de professores, ainda que apresentem muitas vezes perspectivas diferentes, apontam para uma direção comum: a necessidade de uma escola reflexiva e do desenvolvimento profissional do professor, enfatizando sua formação continuada e reconhecendo as lacunas deixadas pela formação inicial. A perspectiva atual de educação exige o repensar da escola para atender às exigências da sociedade e tem como objetivo proporcionar ensino de qualidade a todos, sem exceção, por meio do aprimoramento e da transformação das ações docentes, fortalecendo a importância da formação de professores (Bersch, 2009; Pelosi, 2008; Pletsch, 2009).

Nessa perspectiva, é imprescindível oferecer meios que garantam o processo de reflexão dos professores em relação à sua atuação com seus alunos com necessidades especiais, com base, por exemplo, em uma formação continuada que possibilite ao professor ampliar e construir novos conhecimentos, atualizando suas

práticas e permitindo uma ação docente efetiva e promotora de aprendizagens significativas. A formação continuada é importante no momento em que está associada à prática escolar e que busca promover condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar a todos, auxiliando na eliminação ou na diminuição das barreiras que dificultam o acesso e a permanência do aluno na escola. Portanto, uma proposta de formação continuada em que o professor é o protagonista na observação de suas próprias ações e "concebido como ator e autor de sua formação" (Tardif, 2008, p. 44) vai ao encontro de uma nova perspectiva na área da formação na qual o docente tenha a possibilidade de refletir sobre a sua própria atuação e a ressignificar, desenvolvendo práticas emancipatórias. Não é uma tarefa fácil para o professor perceber por si só a necessidade de reformulação pedagógica (Dewey, 1979).

Nesse sentido, optou-se por utilizar neste estudo o procedimento da autoscopia, que implica observação, interlocução e reflexão e que tem se mostrado na literatura como um instrumento importante na formação de professores. O presente estudo tem como foco verificar o impacto do uso da autoscopia nos processos de formação, particularmente no desempenho docente dos profissionais da Educação Especial que atuam com alunos com múltiplas deficiências sensoriais.

Tendo em vista que a autoscopia permite aos professores a possibilidade de avaliar o próprio desempenho por meio da análise de videogravações de suas práticas pedagógicas cotidianas, espera-se que esse instrumento não apenas auxilie o professor no trabalho com o aluno com múltiplas deficiências sensoriais, como também permita que esse processo seja transformador, capaz de desconstruir conceitos adquiridos ao longo do tempo e transformados em "verdades absolutas".

O uso da autoscopia na percepção e reflexão da prática docente

Segundo Leite (2012, p. 358), a autoscopia é um procedimento de coleta de dados conhecido como confrontação de si na tela: são realizadas sessões de gravação do comportamento do sujeito (como, por exemplo, relações em sala de aula) e, após a edição da fita, o sujeito é convidado a observar o material gravado, sendo estimulado verbalmente pelo pesquisador a emitir comentários sobre o seu próprio desempenho em função dos objetivos da pesquisa. Essa estratégia permite que o sujeito se volte sobre suas ações desenvolvidas em situações reais, possibilitando, assim, modificações de sua ação (Linard, 1980).

Sadalla e Larocca (2004) afirmam que a autoscopia é um instrumento versátil que pode ser utilizado tanto na pesquisa quanto mais amplamente na formação de profissionais das mais diversas áreas. As autoras destacam o caráter reflexivo desse método, que permite aos seus sujeitos uma autorreflexão sobre sua prática na medida em que "[...] o sujeito é o próprio objeto de *feedback* visual, ao se deparar com a imagem de seu corpo, a apreensão, pela memória, de sua representação e aparência" (Sadalla e Larocca, 2004, p. 421). Freitag (2013, p. 2) discorre sobre como se dá o processo de reflexão por meio da autoscopia: o processo envolve uma fase de videogravação do indivíduo em sua prática cotidiana feita pelo pesquisador ou mesmo pelo próprio sujeito. Em seguida, vem a fase reflexiva, que é realizada pela pessoa filmada em ação e na qual o pesquisador tem um papel importante como mediador do processo. Por intermédio da videogravação, busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação (Sadalla e Larocca, 2004). Além de proporcionar uma oportunidade de reflexão para os sujeitos, a autoscopia, como método, apresenta outras vantagens em particular. A utilização da imagem (vídeo), por exemplo, permite uma análise mais cautelosa de detalhes que, em

geral, passariam despercebidos e também facilita a análise crítica por parte dos sujeitos ao permitir um "distanciamento emotivo" do conteúdo a ser analisado, o que, segundo Sadalla e Larocca (2004), nem sempre ocorre numa observação direta. Em sua pesquisa, as autoras também destacam algumas possíveis limitações do método, como o impacto que o uso da câmera (como elemento não neutro) e o processo de análise das imagens podem ter nos sujeitos (ansiedade, constrangimento, negação, distanciamento do material analisado). Afirmam ainda que "a imagem de si, no vídeo, não é inocente. Ela provoca manifestações nos indivíduos, especialmente naqueles que são mais resistentes a mudanças. A sua utilização deve acontecer de forma cuidadosa" (Sadalla e Larocca, 2004, p. 424). Portanto, ao utilizar tal método na pesquisa e na formação de profissionais, é necessário considerar esses elementos em todas as etapas da autoscopia e na análise dos resultados.

O objetivo do presente estudo foi verificar os efeitos da introdução da autoscopia como procedimento para efetivar a formação continuada desses professores nas interações professor/aluno em situação de ensino.

Participantes do estudo

A pesquisa foi realizada com duas professoras de Classe Especial e dois alunos com deficiência múltipla sensorial sem comunicação oral funcional. Com o intuito de preservar suas identidades, as professoras serão reconhecidas neste estudo como Andreia e Sílvia, enquanto seus respectivos alunos serão identificados como Nathália e Sérgio.

A professora Sílvia tem 62 anos, trabalha na educação especial há dezenove anos e tem 33 anos de formada; possui graduação em Psicologia e pós-graduação em Docência superior; não possui formação em Educação Especial. Andreia tem 44 anos, é formada

há 24 anos, tem dezesseis anos de experiência na área da Educação Especial e graduação em Fonoaudiologia.

Nathália, aluna da professora Andreia, é do sexo feminino e tem 12 anos. Faz uso de cadeira de rodas, não oraliza, apresenta perda auditiva de moderada a severa e demonstra somente percepção de estímulos luminosos, fazendo uso de alimentação enteral.

Sérgio, aluno da professora Sílvia, é do sexo masculino, tem 26 anos, não apresenta fala funcional, emite vocalizações e utiliza gestos quando quer comunicar; tem microcefalia associada à epilepsia, à deficiência intelectual, à macroglossia e só enxerga vultos.

Local, instrumentos e materiais

O estudo foi conduzido em duas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ), sendo uma delas escola especial e a outra, do ensino regular que tem em suas dependências uma classe especial. As sessões de autoscopia foram realizadas nos próprios espaços escolares.

Procedimento geral

A pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e aprovada sob o parecer n.º 2.547.393. Também foi solicitada permissão para a Secretaria de Educação, as diretoras das escolas, as professoras e os alunos e seus representantes.

Procedimentos específicos

Os procedimentos específicos do estudo foram realizados em quatro etapas, descritas a seguir.

Linha de Base

Foram conduzidas filmagens das interações das professoras com seus alunos em sala de aula, sem qualquer interferência por parte da pesquisadora, embora ela estivesse presente realizando a filmagem. O objetivo desta etapa foi registrar as atividades realizadas em sala de aula, os episódios interacionais das professoras com os alunos, as modalidades e as funções comunicativas exibidas por esses alunos, os recursos tecnológicos usados por eles para se comunicarem e o nível de interesse destes nas atividades propostas. Ao todo, cinco sessões de filmagens foram realizadas nesta fase, em dias diferentes e com tempo aproximado entre 25 e 30 minutos cada sessão.

Formação

Foi oferecido um curso de formação continuada com carga horária de 20 horas de formação teórica e 4 horas de confecção de recursos pedagógicos com cinco módulos teórico-práticos, composto pelos seguintes temas: conceito e especificidades da pessoa com múltipla deficiência sensorial, interação, comunicação e linguagem; tecnologia assistiva e comunicação alternativa; comunicação alternativa tátil e recursos de comunicação alternativa para a aprendizagem de alunos com múltipla deficiência sensorial. Foram confeccionados cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis, que fizeram parte dos recursos disponibilizados para as ações de intervenção dos profissionais. A formação aconteceu em horários previamente combinados, de acordo com a organização e a disponibilidade da escola.

O quadro a seguir apresenta alguns cartões de comunicação alternativa tátil confeccionados durante o curso de formação.

Quadro 1 – Cartões com símbolos táteis

Símbolo tátil	Categoria	Descrição	Significado
	Ação	Cartão em papelão Paraná com a forma de um triângulo, revestido com textura aveludada, cor verde, com uma miniatura de copo afixada ao centro do cartão.	Beber
	Objeto	Cartão confeccionado em papelão Paraná revestido com papel cartão, formato oval, cor amarelo e textura lisa. Ao centro, pequenas fitas coloridas em cetim.	Cortina
	Pessoa	Cartão confeccionado em papel Paraná revestido com papel de parede texturizado branco. Ao centro, um pedaço de couro sintético felpudo.	Professor Paulo
	Tempo	Cartão confeccionado em papel Paraná revestido com papel indiano na cor prata, formato de um pentágono com textura rugosa. Ao centro, um chumaço de lã azul.	Domingo
	Lugar	Cartão confeccionado com tela de artesanato na cor preta, formato quadrado, textura apresentando pequenos quadrados vazados. Ao centro, um rolinho de espuma revestido com papel toalha.	Banheiro

Fonte: elaboração própria.

Intervenção

Após a formação, a pesquisadora retornou à sala de aula para novas sessões de filmagem dos atendimentos das professoras a seus alunos. A pesquisadora filmou três atendimentos que tinham duração de 25 a 30 minutos e selecionou algumas cenas, contendo situações importantes, que foram discutidas com as professoras posteriormente durante as sessões de autoscopia. A edição dos vídeos privilegiou as cenas em que a ocorrência das variáveis pudesse ser mensurada, portanto estas apresentaram duração diferenciada, sendo considerada somente a relevância da cena no contexto a ser discutido, e não o tempo. A única padronização definida foi em relação ao somatório das cenas, que não deveria ultrapassar 15 minutos nem conter menos que 10 minutos. Após a edição dos vídeos, as professoras puderam observar suas práticas pedagógicas, momento em que foram estimuladas a analisar seu próprio desempenho e o de seus alunos. Essa fase foi definida como autoscopia inicial. Nessas ocasiões, a pesquisadora ofertou *feedback* sobre o desempenho das professoras, porém o aspecto mais importante foi a autoavaliação. Esses encontros foram filmados e posteriormente transcritos. Após o término da última sessão da autoscopia da fase inicial, a pesquisadora retornou à sala de aula para duas novas sessões de filmagem das aulas das professoras. Novas cenas foram escolhidas, e a pesquisadora seguiu o mesmo padrão de seleção utilizado anteriormente, dando então continuidade ao processo de autoscopia, que nesse momento foi identificado como autoscopia final.

Desde o início desse processo, apesar das cenas terem sido selecionadas pela pesquisadora, as sessões filmadas foram observadas integralmente pelas professoras para que elas não ficassem presas somente ao direcionamento e à orientação dados pela pesquisadora, mas que tivessem também a liberdade de explorar e analisar livremente toda a sessão. Cada sessão de autoscopia teve a duração

aproximada de duas horas, estando presentes apenas as professoras (em suas respectivas escolas) e a pesquisadora. A autoscopia final teve como foco os comportamentos-alvo, que constituíram as variáveis dependentes destacadas para o estudo. Ao todo, cinco sessões foram realizadas nessa etapa.

Follow up

O *follow up* consiste na última etapa do delineamento de pesquisa. No início do estudo, ficou acordado com as professoras que esse momento aconteceria em três sessões de filmagens, dois meses após o término das autoscopias. As sessões de *follow up* foram úteis na verificação da manutenção do trabalho desenvolvido com as professoras, como também na avaliação do desenvolvimento da comunicação dos alunos participantes da pesquisa após o término do estudo. Como a professora Andreia deixou a classe especial, só foi possível realizar uma sessão com sua turma.

Delineamento da pesquisa

Para a realização deste estudo de cunho quali-quantitativo, optou-se pelo delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B, envolvendo as fases de linha de base (A), intervenção (B) e *Follow up*. O delineamento intrassujeito realiza uma "avaliação individual e rigorosa dos efeitos das intervenções ou tratamentos, para cada participante, ou seja, a análise dos efeitos da(s) Variável(eis) Independente(s) em cada caso individual" (Nunes e Walter, 2014, p. 31).

Variáveis

As variáveis independentes (VI) são sempre manipuladas pelo pesquisador. Assim, o emprego dos procedimentos da autoscopia

e a oferta do curso de formação continuada oferecidos para as professoras constituem as variáveis independentes (VI). As variáveis dependentes (VD) referem-se ao fenômeno observado, ou seja, àqueles que podem ser mensurados para avaliar os efeitos da introdução da variável independente (Nunes, 2013).

Para tanto, as sessões das fases de linha de base, intervenção e *follow up* foram analisadas a partir de categorizações dos comportamentos-alvo (as VDs), incluindo as professoras e os alunos atendidos por elas. Com base nos estudos de Corrêa Netto (2012), Silva (2016), Nunes et al. (2013), Nunes e Walter (2014), nos procedimentos de ensino das professoras e nas características da deficiência múltipla sensorial dos alunos participantes, a pesquisadora elegeu nove categorias de respostas das professoras e dos alunos. Assim, foram empregados os protocolos de registro de intervalo de tempo de dois minutos, nos quais eram anotadas as frequências das categorias de respostas das professoras e dos alunos.

As categorias relacionadas aos comportamentos-alvo das professoras foram: a) uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tátil; b) estímulo à comunicação; c) interação com o aluno; d) modalidade da interação; e) espera pela resposta do aluno; f) emissão de mensagem clara para o aluno; g) tipos de apoio; h) atendimento às solicitações do aluno; e i) fornecimento de *feedback*. As categorias relacionadas aos comportamentos dos alunos foram: a) interação com a professora; b) formas de comunicação; c) atendimento às solicitações da professora; e d) participação nas atividades.

Categorias dos comportamentos do professor

a. *Uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tátil* – essa categoria foi criada para medir a ocorrência do uso dos cartões de CAA tátil pela professora, em cada intervalo de tempo durante a atividade com o aluno na sala de aula.

b. *Estímulo à comunicação do aluno* – comportamento verbal ou não verbal da professora dirigido a estimular cada aluno a comunicar seus desejos, sentimentos e pensamentos para as demais pessoas na sala de aula. Caso a professora estimule o aluno, seria marcada a ocorrência na subcategoria "sim".

c. *Interação com o aluno* – entende-se por interagir quando a professora e o aluno exibem ação mútua, buscando a troca. A categoria é dividida em três subcategorias:

- inicia interação: quando a professora começa a interagir com o aluno;
- responde à iniciativa de interação: quando o aluno inicia uma tentativa de ação mútua com a professora e ela responde;
- não responde à iniciativa de interação: quando o aluno inicia a tentativa de ação mútua, mas a professora não responde à sua iniciativa.

d. *Modalidade da interação* – entende-se por modalidade de interação a forma que a professora utiliza para chamar a atenção do aluno buscando a troca na relação entre eles. A categoria é dividida em três subcategorias:

- toque: quando a professora tocava em alguma parte do corpo do aluno para chamar sua atenção para uma atividade ou para iniciar ou retomar a comunicação;
- expressão afetiva: quando a professora utiliza expressões carinhosas na tentativa de estabelecer interação com o aluno;
- material concreto: quando a professora utiliza qualquer tipo de material concreto (objetos reais, miniaturas, brinquedos, ou qualquer recurso tátil) na tentativa de interagir com o aluno;

- CAA tátil: quando a professora utiliza os símbolos táteis com a intenção de estabelecer interação com o aluno.

e. *Espera pela resposta do aluno* – essa categoria indica se a professora emite alguma solicitação ou pergunta ao aluno e se ela espera a resposta dele.
f. *Emissão de mensagem clara para o aluno* – essa categoria indica se a professora emite uma informação clara para o aluno com a intenção de envolvê-lo em uma atividade.
g. *Tipos de apoio oferecidos na atividade* – entende-se por apoio todo auxílio oferecido pela professora para impulsionar o aluno nas suas tarefas. Foram mensurados dois diferentes tipos de apoios oferecidos aos alunos, cuja classificação está baseada em Walter (2000), que utiliza em sua pesquisa o termo "níveis de apoio":
- físico (F): quando é necessário que a professora toque no aluno com o auxílio corporal (contato físico) para que a tarefa seja realizada;
- verbal (VE): quando é necessária a oferta de dicas faladas (orais) pela professora para que o aluno realize a tarefa solicitada;
- tátil (TA): quando a professora utiliza recursos táteis (barbante, texturas, tela de desenho) para apoiar uma atividade realizada pelo aluno.

É válido ressaltar que, quando ocorriam dois tipos ou mais de apoios no mesmo intervalo de tempo, dever-se-iam sinalizar todos os tipos de apoio realizados.

h. *Atende à solicitação do aluno* – comportamento verbal ou não verbal da professora que se segue a uma solicitação feita pelo aluno, em resposta a ela.

i. *Fornecimento de feedback* – entende-se por *feedback* o comentário feito pela professora em resposta à ação realizada pelo aluno. O *feedback* pode ser:

- positivo: quando o aluno faz algo apropriado ou que tenha sido do agrado da professora;
- negativo: quando o aluno faz algo que foi inapropriado ou tenha desagradado à professora;
- corretivo: quando o aluno faz algo que foi inapropriado ou errado e a professora o corrige, indicando uma alternativa apropriada.

Categorias dos comportamentos do aluno

a. *Interação com a professora* – entende-se por interagir quando o aluno exerce ação mútua com a professora, buscando troca na relação. A categoria foi dividida em três subcategorias:

- inicia interação: quando o aluno inicia a tentativa de ação mútua com a professora;
- responde à iniciativa de interação: quando a professora inicia a tentativa de ação mútua com o aluno e ele responde;
- não responde à iniciativa de interação: quando a professora inicia a tentativa de ação mútua, mas o aluno não responde à sua iniciativa.

b. *Formas de comunicação* – entende-se por comunicação como a ação de tentar afetar o comportamento do interlocutor. Logo, foram selecionadas cinco subcategorias:

- vocal: quando o aluno se comunica por meio de sons emitidos pela boca, mas sem compreender, pois não há fala articulada;

- gestual: quando o aluno se comunicava por meio de gestos e/ou expressões corporais/faciais;
- CAA com símbolos táteis: quando o aluno se comunica por meio de cartões de Comunicação Alternativa e Ampliada com símbolos táteis. Ainda, de forma descritiva, na parte inferior do protocolo, há uma lacuna para descrever de qual(is) forma(s) o aluno usou os cartões de CAA (apontou, entregou para a professora, pegou o cartão, mas ficou segurando sem entregar à professora etc.);
- expressão corporal: uso de movimentos corporais e/ou expressões faciais associados aos comportamentos com intenção de aceitar, recusar, negar, ignorar ou atender, podendo vir acompanhados de estereotipias motoras;
- mista: quando o aluno se comunicava com duas ou mais formas de comunicação descritas acima simultaneamente.

c. *Atendimento às solicitações da professora* – refere-se aos comandos feitos pela professora. Caso o aluno atendesse aos comandos, seria marcada a ocorrência na subcategoria "*Atende*". Caso contrário, seria marcada a opção "*Não atende*".
d. *Participação nas atividades* – entende-se por participação nas atividades a todos os momentos de envolvimento do aluno com o que foi proposto pela professora. O auxílio para a execução da tarefa também foi considerado. A categoria foi dividida em duas subcategorias:

- participa usando símbolos táteis;
- participa sem usar símbolos táteis.

Índice de fidedignidade dos dados analisados

Foram selecionadas, randomicamente, 25% das sessões de linha de base, intervenção e *follow up*. Elas foram submetidas à

categorização por uma assistente de pesquisa e pela pesquisadora, e os protocolos foram comparados para o cálculo de acordos e desacordos. O índice de concordância foi calculado a partir da fórmula de mensuração proposta por Fagundes (2004), com o número de acordos divididos pela soma de acordos e desacordos multiplicado por 100. A porcentagem média de acordo entre os dois observadores nas sessões foi de 91% (variação: 50% e 100%).

Resultados da autoscopia inicial

Partindo do princípio de que a ideia de professor reflexivo está baseada na "consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores" (Alarcão, 2003, p. 41), essa etapa da pesquisa visou proporcionar aos professores a experiência de autoanálise a partir da autoscopia, técnica que implica a contemplação, possibilitando o olhar para si mesmo de forma reflexiva, numa perspectiva de transformação e reconstrução de práticas e saberes.

Ao iniciar o processo de autoscopia, a pesquisadora exibiu o vídeo na íntegra, sem edição de cenas, com o intuito de oportunizar à professora observar sua aula por inteiro, antes de ter acesso às cenas editadas. Para ilustrar, vejamos uma das cenas apresentada no primeiro encontro da autoscopia, que fazia referência a uma atividade conduzida pela professora Sílvia (S) com seu respectivo aluno Sérgio: a professora coloca nas mãos do aluno o cartão que significa "quero ir ao banheiro" e pergunta se ele deseja ir ao banheiro. O aluno responde balançando a cabeça afirmativamente. Ao rever a cena, a professora Sílvia diz:

> S: É! Eu sinceramente tô começando né? Eu imaginei que ele queria ir ao banheiro e eu já fui logo colocando o símbolo na mão dele, não esperei ele pedir. Acho que é um pouco de ansiedade da minha parte.

> Preciso fazer como você já falou: mostro dois cartões, faço a pergunta e espero a resposta dele. Preciso dar um tempo para o Sérgio refletir. E também não devo colocar três, quatro cartões na frente dele, porque, se colocar tudo junto, ele pega qualquer cartão mesmo.

Nesse momento a pesquisadora relembra a importância do tempo não só para a reflexão e a escolha do cartão, como também para o reconhecimento do material que lhe é oferecido. É necessário explorar por intermédio das mãos, condição que exige mais tempo, se comparada à percepção usando a visão. Para que o aluno identifique qual cartão expressa o seu desejo, é preciso fazer o reconhecimento um a um e por partes.

Dando continuidade ao processo de autoscopia, a pesquisadora apresenta uma nova cena ainda em referência ao uso de cartões com símbolos táteis, e a professora, então, comenta:

> S: Tá vendo, já fiz de novo. [...] 'Qual é o prato?' Nossa! Respondi por ele outra vez... e 'pega o prato'.
> PE:[1] Então, como você acha que esse momento poderia ter acontecido?
> S: Eu acho que eu poderia ter dito: agora vamos almoçar. Pegue pra mim o 'cartão que representa o almoço', e não falar a palavra prato, já que o símbolo que representa o almoço é um pratinho. Da forma que eu fiz, nunca vou ter certeza se ele realmente sabe que o prato colado no cartão significa almoçar ou se pegou o cartão com o prato só porque eu mandei pegar.

A professora, ao se deparar com as cenas de sua aula, entendeu que poderia ter construído uma situação diferente com o intuito de favorecer o desenvolvimento do aluno. Sílvia afirma

[1] PE – pesquisadora.

que a possibilidade de se ver atuando faz uma grande diferença e complementa:

> Está sendo ótimo rever essas falhas, entre aspas, (faz o sinal de aspas com a mão) porque é um aprendizado. E são pontos que eu acho importante: primeiro preciso dar um tempo pra ele, não fazer atividades rápidas, dar tempo para o Sérgio refletir, escolher e pensar no que vai ser feito para não ficar uma atividade, eu não vou dizer mecânica porque eu não faço mecânico, mas com menos ansiedade, talvez. Eu percebi, por exemplo, que eu toco muito no braço dele, eu toco muito na mão dele, eu acho que às vezes não tem necessidade. Ele escuta, né? Eu posso falar e dar um tempo pra ele processar essa informação que eu estou dando. Mas eu falo e toco, e só notei isso agora vendo a filmagem. Isso pra mim é um aprendizado, [...] eu preciso também aprender em cima disso, né? [...] eu acho muito importante dar pra ele essa oportunidade de escolher, né? Isso o valoriza muito enquanto pessoa. Não dar tudo pronto, dar pra ele a possibilidade de entender 'eu estou escolhendo', 'eu estou dizendo o que eu quero', 'eu estou conversando', 'as pessoas estão me entendendo', acho isso uma valorização muito grande, do Sérgio e de qualquer pessoa. Hoje, quando o Sérgio pediu para beber água e eu fui levá-lo, o Renato já estava voltando para a sala com dois copos na mão. Aí eu falei: 'Não, não precisa levar pro Sérgio. Ele agora vai pegar a água dele sozinho.' Isso é muito bom, poder dizer o que se quer.[...] Não só a escolha, mas fazer o pedido de algo que ele deseja porque o cartão de comunicação com símbolo tátil dá essa possibilidade pra ele. Antes, ou ele concordava com o grupo ou ele não concordava com o grupo. Ou ele bebia água ou deixava a água de lado.

A cena a seguir, destacada pela pesquisadora, refere-se à segunda sessão de intervenção e mostra mais um momento do uso da comunicação alternativa com símbolos táteis. Em cima da mesa do aluno, estavam dispostos os seguintes cartões: quero beber água;

quero ir ao banheiro; o que simbolizava o professor Paulo (educação física); e o cartão que representava a professora Sílvia. Antes do início da atividade, a professora explora (de forma tátil) junto com o aluno cada um dos cartões e, em seguida, pergunta: "Sérgio, qual a professora que dá aula de bandinha?" Embora o aluno estivesse com a mão em repouso sobre o cartão que representava a professora Sílvia (que nesse dia dá aula de banda), ele pega o cartão "quero beber água", que está no lado oposto da mesa, e o entrega para a professora. Desde o início da cena, é possível perceber que, enquanto a professora organiza com a turma o calendário das atividades do dia, várias vezes, o aluno toca o cartão "quero beber água".

Ao receber o cartão "quero beber água", a professora pergunta: "*Esse é... esse aqui é pra quê?*". O aluno fecha a mão, coloca o dedo polegar perto da boca e faz o gesto de beber. A turma, então, aplaude, pois Sérgio demonstrou que sabia qual cartão havia pegado, apesar de não ser o cartão esperado como resposta para a pergunta da professora. Desconsiderando esse fato, Sílvia afasta o cartão de beber água e de ir ao banheiro, colocando-os mais distante do aluno, e retoma a exploração com os símbolos que representam os professores Paulo e Sílvia, perguntando outra vez quem dá aula de bandinha. Dessa vez, o aluno escolhe o símbolo esperado pela professora que finaliza a organização do calendário para as atividades do dia.

Ao assistir a essa cena durante a autoscopia, a professora relatou que não percebeu o desejo do aluno beber água e acreditou que ele não tinha compreendido sua pergunta; dessa forma, afastou os cartões que não faziam parte do contexto da atividade para que Sérgio não se confundisse na hora de dar a resposta à sua pergunta. Nesse momento, vendo com calma e avaliando melhor a cena, fica claro que o aluno desejava beber água, ele conhecia o significado daquele cartão, não fez a escolha aleatória, até porque esse cartão estava longe dele. A professora complementa dizendo

que poderia ter perguntado ao Sérgio se ele estava com sede, antes de afastar o cartão.

A pesquisadora ressalta que os cartões de comunicação alternativa tátil mudam muito de lugar em função de outros que são acrescentados durante a aula. Em relação a esse aspecto, ela orienta sobre a importância da organização – principalmente pelo fato de o aluno não enxergar, os cartões precisam estar sempre no mesmo lugar. Ao procurar algum cartão, o aluno acaba empurrando os outros e os afastando da sua área de exploração, que é justamente até onde suas mãos alcançam. A pesquisadora sugere a construção de uma base de papelão para ser fixada à mesa, com um local determinado, e nessa base estariam dispostos os símbolos táteis, presos com velcro. Dessa forma, sempre que o aluno fosse se comunicar e precisasse utilizar os cartões, ele já saberia onde os procurar.

> S: É, eu acho que esses cartões ficam muito soltos mesmo. Não só porque ele empurra, mas os outros colegas são curiosos, aí eles pegam. Às vezes, eu vou dar uma atividade, eu jogo o cartão, empurro o cartão pra lá, pra colocar a prancha pra ele desenhar, pra colocar outra coisa. Realmente dançam um pouquinho esses cartões na mesa. Eu acho interessante se eles tivessem um lugar determinado, que ele soubesse aonde encontrar. Eu acho bom...

Durante toda a sessão, a professora se mostrou atenta e, à medida que ia se deparando com as cenas gravadas, ia tecendo comentários, analisando sua atuação, independentemente da mediação da pesquisadora. Dessa forma, inúmeras vezes foi preciso adiantar ou retroceder o vídeo para que pudéssemos fazer uma análise mais apurada; o que fica claro no exemplo a seguir: o minúsculo vídeo mostra a finalização das atividades do dia quando o aluno Sérgio levanta com o cartão que significa "acabou" a aula e entrega para a professora. Nesse ponto, Sílvia pede para congelar a cena e comenta:

S: Esse momento, quando eu coloco que já fizemos todas as atividades do dia: já almoçamos, já escovamos os dentes, fomos ao banheiro, com ele mesmo me entregando os símbolos, demonstrando compreender qual era a ordem né? A rotina, quer dizer, do que a gente estava seguindo, então 'agora é a hora de ir embora', 'vamos pegar a mochila', ele mostrou o cartão. Eu acho que nessas últimas cenas aí, ele está demonstrando compreender o significado deste trabalho. Ele está interagindo, participando. [...] Não pego mais a mochila pra ele nem os colegas, ninguém mais está trazendo os copos de água pra ele, ele está pedindo quando quer tomar a água. Então, eu acho que ele está criando uma autonomia muito grande aqui na sala. Com este trabalho, ele está se sentindo pertencente ao grupo. Porque é um trabalho que é dele e que é meu também, porque eu não sabia trabalhar assim. Então, agora ele não se sente à parte. Eu vejo que o Sérgio está interagindo mais porque ele está participando mais de todas as atividades. Ele está escolhendo, decidindo, pedindo, comunicando (mesmo que ainda seja preciso construir mais cartões), ele está levantando, ele está pegando. Nada está sendo dado a ele na mão, ele está sendo obrigado, entre aspas, a pensar, a raciocinar e se colocar como protagonista dessa sala, como todos os outros. É o que eu percebo.

Sílvia faz uma pausa para logo continuar:

S: Ele está mais íntimo dos cartões de comunicação tátil. Os cartões já fazem parte, parece que já fazem parte da rotina aqui da sala, porque todos da turma já conhecem, sabem o significado [...]. Então, já não são mais desconhecidos. E, quando a gente já tem uma certa intimidade com a experiência, a gente fica mais seguro mesmo, tanto ele quanto eu, porque eu me coloco no mesmo degrau de dificuldade. Apesar de enxergar, a minha dificuldade é outra. É transformar tudo isso em uma pedagogia, numa metodologia de trabalho. Isso aí é aprendizagem até pra quando Deus quiser.

A primeira fase da autoscopia com a professora Andreia foi desenvolvida da mesma forma que a autoscopia da professora Sílvia, variando, porém, os dias e os horários. A primeira cena selecionada pela pesquisadora mostra a professora Andreia apresentando uma atividade com tinta. A professora passa duas vezes no braço da aluna Nathália (N) um pedaço de papel celofane amassado. A aluna se movimenta, estica o braço e vocaliza: "uhm". A professora pega um pedaço pequeno de cartolina e molha num pote com tinta, coloca perto do nariz da aluna e diz: "A: Vamos começar? Olha o cheirinho".

A aluna demonstra sentir o cheiro da tinta e se movimenta na cadeira. A professora, então, pega a mão da Nathália e coloca seus dedos no pote com tinta para fazer pintura a dedo. A aluna puxa a mão e parece recusar a atividade. A professora insiste e novamente a aluna puxa a mão demonstrando irritação. Andreia então pega novamente o papel celofane amassado e passa no braço da aluna. Nesse momento, a pesquisadora interrompe o vídeo e pergunta à professora qual era a intenção dela com aquele trabalho e qual o sentido do papel amassado no braço da aluna. Andreia então responde:

> Bom, a parte sensorial mesmo. Eu amasso e passo o papel para ela ter noção do que ela está fazendo e sentir a textura. Com esse papel, eu trabalho iniciando uma atividade, porque ele tem um maior contato com a pele, principalmente a Nayara, que tem a questão do tato, [...] ela tem essa parte sensorial muito bem desenvolvida, mais apurada. Então é uma forma de toda atividade que eu vou começar. Eu pego o celofanezinho, né, e trabalho isso antes de qualquer atividade, explicando tudo.
> PE: A Nathália parece irritada com esse papel passando em seu braço a todo o momento. Você acredita que essa atitude permite que a aluna compreenda que vai começar a desenvolver as atividades?

A professora fica em silêncio por alguns segundos e, em seguida, muda de assunto, falando que a aluna gosta muito do cheirinho de uva porque o seu avô toma suco de uva todo dia. A pesquisadora percebe a dificuldade da professora em se ver atuando, mas não perde o foco e insiste, perguntando se Andreia está segura de que a aluna compreendeu o que estava acontecendo em sala de aula. A professora se cala outra vez, e a pesquisadora decide dar continuidade à sessão sem forçar uma resposta da professora, visto que esta parece constrangida com a situação. O vídeo prossegue, e é possível ver a professora passando novamente o papel no braço da aluna, dessa vez, antes do início do lanche. A pesquisadora, então, pergunta: "A Nathália vai sair para o lanche, e você usa a mesma sinalização da atividade de pintura?". Andreia argumenta: "É... fica complicado mesmo dela entender o que está acontecendo. Se quem tá vendo, se quem tá enxergando não tá entendendo, imagina ela."

A pesquisadora aproveita esse momento para reforçar o que foi discutido em encontros anteriores sobre o uso de objetos de referência e sua utilização, orientando Andreia a substituir o papel amassado por objetos que possam antecipar uma atividade que será realizada. Por exemplo: um bichinho de pelúcia pode representar a atividade da história. Então, todos os dias antes de começar a contar a história, a professora deve apresentar o objeto que marca o início daquela atividade. Se a aula é de educação física, outro objeto, como uma bola, por exemplo, deve ser usado para marcar a nova atividade. Mas as atividades também precisam ter um fim, então, quando a história terminar, o objeto de referência deve ser colocado num local especial, a caixa que indica que a tarefa terminou. Assim deve ser feito com todas as atividades que aconteceram e com as que vão acontecer: tanto o início quanto o final precisam ficar claros para o aluno. Por isso, a necessidade de se estabelecer uma rotina. As rotinas favorecem o desenvolvimento da noção de tempo, possibilitam que o aluno venha a compreender o que ele fez naquele momento e o que ele vai fazer depois.

> A: É... acho que não faria mais assim, não faria mais desse jeito. Talvez ela não tenha entendido e tenha gostado do papel no braço, porque é macio, como se fosse um carinho... não sei. Eu tô pensando nisso...

Outro momento em que ficou visível a necessidade de organização e planejamento nas aulas da professora foi a cena em que ela está preparando o material que vai usar na aula. Primeiro, procura uma música no computador e leva algum tempo para encontrar a que queria, depois se senta e começa a misturar tinta e corante com cheiro. Nesse momento, a pesquisadora pausa o vídeo e a professora diz:

> A: Nossa! Mas como minha aula tá bagunçada.
> PE: Veja bem quanto tempo você fica ali sentada preparando o que vai usar e depois levanta para procurar papeis, recorta... São quatro alunos na sala que precisam muito de você. Eles ficam parados esperando. Eles não enxergam, não podem observar você na sala e não sabem exatamente o que está acontecendo naquele tempo de aguardo. Então, esses minutos se tornam intermináveis. A Nathália até dorme nesse tempo.
> A: Porque ela relaxou com música, com essa música.
> PE: Era essa a proposta de trabalho?
> A: Não. Mas só estou vendo isso agora, olhando o vídeo. [...] mas eu já mudei um pouco, não estou mais fazendo dessa forma. Estou trabalhando diferente, seguindo tudo o que eu aprendi no curso. [...] É difícil reconhecer, mas acho que o melhor seria apagar esse vídeo todo e começar tudo outra vez.

Em vários momentos, Andreia afirma que sua aula não está boa, que precisa rever seus objetivos e planejamento e que já começou a fazer um trabalho diferente. Sadalla (1997) afirma que, em situação de pesquisa, a presença do pesquisador por si só já produz mudança no ambiente pesquisado. Ao tomar consciência de sua

imagem, de suas atitudes e posturas, o professor tem a possibilidade de transformar comportamentos e atitudes, mesmo que este não seja o objetivo da autoscopia (Sadalla, 1997).

A última sessão de autoscopia da fase Inicial tem início com a cena da professora recebendo a aluna do lado de fora da sala de aula:

> A: Oi, Nathália, tudo bem?
> Ao se apresentar, a professora coloca a mão da aluna na sua pulseira e diz:
> A: Sou eu, a Andreia.
> E continua com a mão da aluna em sua pulseira.
> A: Que bom que você veio à aula hoje. Estou feliz porque você veio.
> Nesse momento, tira e recoloca a mão da aluna, dizendo:
> A: Viu, sou eu, a Andreia.

A seguir, a professora segura a cadeira da aluna e a conduz até a porta. Para e pega a mão da aluna para que ela segure umas fitas que estão presas à porta. Nesse trecho, a pesquisadora para o vídeo.

Ao iniciar a autoscopia da cena, a professora comenta:

> A: Ali foi assim. Primeiro eu me apresentei para a Nathália com a pulseira que eu agora uso todos os dias. Para ela saber que era eu. Depois eu fui até a porta da sala com ela porque eu queria que ela entendesse que agora ela iria para outro espaço. Eu queria que, aos poucos, ela entendesse que ia entrar na sala de aula. Então, eu fiz uma marcação na porta da sala. O corredor da escola tem várias portas, e eu queria que ela soubesse qual era a dela. Então coloquei pedaços de fita presos na porta e com guizos amarrados no final da fita. Eu queria que ela tocasse e depois, ao entrar, os guizos iam fazer um barulho. Só que eu não percebi, na hora que eu fiz isso, que precisava medir a altura da Nathália. Então ficou muito alto, e ela não conseguiu tocar. [...] Por precaução dos outros alunos, eu botei a marcação mais pra cima, só que eu esqueci dela, a marcação tinha que estar mais pra baixo.

> PE: O que você acha de deixar a marcação numa altura em que todos possam identificar a sala, não só a Nathália, mas os outros alunos também.
> A: Sim, vou trabalhar esse espaço da escola com todos. Talvez até eu troque os guizos por outro material que produza mais som... assim, quando alguém entrar na sala, todos vão perceber por causa do som. E como a turma é de deficientes visuais, vai ser bom para todo mundo. Eu posso até fazer um trabalho no corredor, do lado de fora. Eles vão passando pelas portas das outras professoras, e vou mostrando que não tem nada... 'tô passando na porta da tia Claudia', não tem nada na porta, 'tô passando na outra da tia Ana', não tem nada, até chegar a nossa porta. Aí, todos vão poder encontrar a nossa sala porque é a única que tem a marcação na porta.

É possível observar na atitude da professora uma postura mais tranquila. Ao se observar em ação, Andreia pôde perceber o quanto o seu desempenho influencia a participação real de seus alunos nas atividades propostas. Portanto, por meio da autoscopia, os indivíduos têm a chance de "alterar, reorganizar ou reformular suas ações, atitudes e posturas", pois é possível, ao analisar o material gravado, observar o ambiente que o cerca e detectar as causas e efeitos de nossos comportamentos (Sadalla, 1997, p. 33).

Dando continuidade à gravação, Andreia leva a aluna em direção a um colega de turma dizendo: "olha João, a Nathália chegou". Em seguida, pega a mão da aluna e toca o braço do João. Terminado esse momento de apresentação, a professora leva a aluna para o outro lado e inicia com ela a primeira atividade do dia que, seguindo a rotina da sala, é sempre pintura. O outro aluno fica de longe escutando o que está acontecendo.

A pesquisadora pergunta sobre a apresentação inicial dos alunos e argumenta que o João ouve e, dessa forma, ele sabe que é a Nathália quem está chegando, mas a aluna não sabe quem é o

colega. Ela simplesmente segurou na mão de alguém. A professora, então, responde:

> A: Tem a chamada. Tem a chamada. É que eu esqueci de fazer. Na chamada, cada um tem um objeto de referência. O objeto que se refere a Nathália é um cordão; o Diogo é uma bolinha, porque ele adora, tá sempre com ela na mão; o Aguinaldo é o chocalho; e a Dedé é uma boneca. Só que, como só eles dois estavam na sala eu acabei não fazendo a chamada. Por isso, eles não estão com os objetos de referência. Realmente, é importante isso para ajudar a Nathália saber quem está na sala. Assim como eu mostro minha pulseira pra ela todo dia, eu também tenho que mostrar o objeto de referência dos colegas que estão presentes.

Andreia encerra dizendo que poder assistir aos vídeos e que se ver foi algo bem estranho, incômodo até, mas que está disposta a fazer o seu trabalho de maneira diferente. Ela afirma que a forma de enxergar o seu dia a dia na escola também mudou.

Resultado da autoscopia final

A primeira sessão da Autoscopia Final mostra a professora Sílvia organizando o calendário com as atividades do dia. Foi possível perceber que os cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis já não estão soltos na mesa, e sim no plano adaptado com velcro. Foi possível perceber também uma mudança na postura dos alunos da turma que inicialmente consideravam a organização do calendário com comunicação alternativa tátil como um trabalho unicamente do Sérgio. A imagem atual mostra justamente o contrário, todos participam e organizam o calendário.

A cena seguinte apresenta a professora organizando um jogo, que consiste em encontrar pares de texturas iguais. Nesse momento, Sílvia pede para a pesquisadora que volte à cena e faz um comentário.

> S: Pois é, a gente se organiza, prepara a atividade, mas sempre tem algo que podemos melhorar, fazer diferente, perceber os sinais apresentados pelos nossos alunos. Nesta atividade, eu fiz um sinal de anti-horário para indicar que depois que o Sérgio começasse a jogar, a ordem seguiria esse sentido. Mas agora eu me pergunto: o Sérgio sabe o que, é isso? Ele nem viu a minha mão se movimentando. E se ele tivesse visto, será que saberia? E, os outros meninos? Será que sabem? Eu poderia até ter usado esse termo, mas precisaria ter explicado melhor. Por exemplo: o jogo começa com o Sérgio, depois passa para o Bruno, depois para o Roberto, e ir tocando no braço de cada um deles enquanto falava, para marcar a posição. Então é isso mesmo. A gente tem que ter cuidado com esse tipo de coisa, como fala as coisas. A gente precisa avaliar se quem está escutando está compreendendo, se todos estão entendendo. Porque muitas vezes nos preocupamos com um aluno e esquecemos que todos são importantes. Estou falando isso não só para esse momento: todas as vezes que esse jogo for escolhido por eles, eu devo agir dessa forma. Oriento o Sérgio e os outros também porque, dessa forma, eles não confundirão mais o sentido que o jogo deve rodar.

A professora Sílvia continua sua observação, complementando que poderia ainda ter explorado melhor o jogo (tipo de textura, a sensação que essa textura provoca, o liso, o áspero, o rugoso, a quantidade de peças, quem tem mais, quem tem menos). Isso é importante para todos os meninos, muitos desses conceitos também são complicados para toda a turma. Ela ainda acrescenta que perdeu uma boa oportunidade para mostrar na prática o que é um par, o que é o igualzinho, o que é o diferente. Esse trabalho precisa ser constante.

Uma situação que merece destaque está ligada à confecção desse jogo. Ele foi elaborado durante o curso de formação, anterior às filmagens. Naquele momento, ficou decidido que o material teria dezoito peças, totalizando nove pares de texturas. Durante a

realização da atividade, a professora percebeu que essa quantidade de peças tornou o jogo longo e cansativo, desmotivando a turma. Em relação a esse fato, a professora faz a seguinte análise:

> S: Na verdade, o recurso foi feito. Mas essa elaboração do desenvolvimento do jogo, ela tem que ser melhor organizada: qual o objetivo desse jogo? Por que eu tô fazendo esse jogo de texturas? O que eu quero alcançar com isso? Então, eu acho que, se foi feito um jogo com essa intencionalidade, pensando primeiro no Sérgio, dirigido para o Sérgio, eu precisaria ter me dedicado mais, pensar em como desenvolver para atender bem também os outros meninos. Eu tenho para o Sérgio um objetivo muito específico, né? Mas não é só isso. Eu não devo ficar a todo o momento pensando: – Ah! Eu tenho um aluno cego, então preciso trabalhar o tato, o tato, o tato... não é só isso, é também isso. Existe a organização, percepção do espaço, então, um jogo bem interessante, que poderia ter outros objetivos, também focou exclusivamente no tato. É preciso ficar alerta diante de determinadas situações em aula, para, imediatamente, tomar atitudes. Esse jogo precisa ser reformulado.

Quanto a esse aspecto, Schon (2000) afirma que a autoscopia permite colocar o profissional diante do vídeo para se avaliar a partir de várias cenas, alternando as reflexões sobre as ações vividas, observadas e idealizadas. Esse pensamento fica expresso na fala da professora quando ela, além de refletir sobre o momento da filmagem, cria expectativa de organizar novas estratégias, idealizando uma ação futura no momento em que fala: “vou reorganizar este jogo, ampliar os objetivos e observar qual será o comportamento dos meninos”. A professora Sílvia se mostrou muito segura enquanto fez essa análise. Ela afirmou que sempre teve o hábito de refletir sobre o trabalho que desenvolve, mas nada pode ser comparado à oportunidade de ver o que aconteceu na aula por meio do vídeo e,

principalmente, como o "seu desempenho" implica no comportamento e no desenvolvimento dos seus alunos.

Da mesma forma, a professora Andreia ressalta a importância de poder se ver "de fora da cena" como fundamental para que o professor perceba que nem sempre sua prática é eficaz e o que ele acreditava ser o melhor para o aluno muitas vezes não atendia às suas necessidades. Esse registro fica expresso no momento em que a professora faz a chamada e coloca o objeto de referência da aluna enquanto ela estava dormindo. A pesquisadora chama a atenção para esse momento, e a professora argumenta:

> A: Na verdade, eu coloquei em todos eles sem relacionar nada. Mas, normalmente, eu não faço assim. Foi um esquecimento.... ela estava dormindo, aí foi meio que no automático, e eu fui colocando logo. Na verdade, eu fui falando com os outros, mas esqueci que ela estava dormindo. [...] Mas eu faço isso: eu apresento o colar, eu boto o colar em todos eles, eles olham, tem o contato com o colar, eu coloco a referência dos outros pra Nathália... eu faço essa troca.

Apesar de Andreia se mostrar simpática e sorridente, em alguns momentos é possível notar uma leve irritação, talvez motivada pela insistência da pesquisadora em discutir determinados pontos que parecem incomodá-la. Leite e Aranha (2005) afirmam que a eficiência do vídeo na formação do professor só acontece quando existe um vínculo de cooperação entre o professor e o pesquisador. É necessário que ambos acreditem na possibilidade de ação conjunta em que o pesquisador impulsiona o professor a buscar novas possibilidades de ensinar por meio da reflexão de sua prática. Dessa forma, a pesquisadora decide prosseguir sem dar ênfase ao assunto. O vídeo que mostra a hora da chamada continua, e a professora faz um novo comentário:

> A: Neste dia, eu fiz tudo um pouco atrapalhado mesmo. Quando a Nathália acordou, eu fiz tudo outra vez, mas acho que estou melhorando [...] e isso, e eu só comecei a fazer depois das autoscopias, depois que eu percebi aonde estava falhando... Eu percebo que mudei bastante depois dos nossos encontros. Eu até sabia alguma coisa sobre o aluno cego porque uma colega professora tinha me ajudado, mas sobre surdo-cegueira não. Tudo o que você mostrou sobre o trabalho, sobre a importância da rotina, eu percebi que tinha que fazer, senão a Nathália não ia conseguir se organizar, não ia conseguir responder. E eu vejo que a turma mudou com isso. Eles estão mais calmos; isso porque eu também estou mais calma, mais organizada, prestando mais atenção nas necessidades deles. Eu percebi que não dava para apresentar as atividades assim, direto, uma atrás da outra. Ela estava ficando confusa. Antes eu mostrava uma referência e depois a outra e depois a outra. Agora não. Apresento a referência, começo a atividade, termino a atividade, guardo a referência. Tudo com calma, sem pressa. O importante não é o número de atividades desenvolvidas na sala, e sim se ela sabe o que está fazendo. Isso não é só pra ela. É pra todo mundo. E isso tudo só aconteceu porque eu criei uma rotina de trabalho e estou seguindo. Nossa! como a rotina é importante.

É possível perceber uma nova postura da professora em relação à forma como direcionava as atividades desenvolvidas em sala de aula. As imagens também comprovam que houve mudança no espaço da sala de aula. Os objetos e o mobiliário apresentam nova configuração, facilitando a locomoção e a organização, principalmente quando Andreia precisa de algum material para desenvolver as atividades programadas. A caixa de antecipação da Nathália e o calendário de sistematização das atividades do dia estão agora em um lugar de fácil acesso.

Avaliação das autoscopias pelas professoras

Ao iniciar este trabalho, a pesquisadora teve uma grande preocupação sobre o incômodo que sua presença poderia causar em sala de aula, justamente por estar com uma filmadora nas mãos, e como essa ação seria refletida no momento da autoscopia. Fernandes (2004) recomenda que o pesquisador tenha bastante cuidado durante as sessões de autoscopia, principalmente no que se refere aos seus comentários de *feedback.* Segundo o referido autor, o mais adequado é o equilíbrio entre os *feedbacks* positivos e negativos, começando com os positivos para que o professor se torne mais aberto às possíveis críticas. Em relação a esse aspecto, todas as sessões transcorreram com tranquilidade, oportunizando a autonomia do professor. Dessa forma, ao finalizar os encontros, a pesquisadora expressou o desejo de ouvir as professoras no que concerne aos seus sentimentos e impressões em relação aos momentos que vivenciaram durante as sessões de autoscopia.

> S: Foi muito bom, foi muito bom porque dá continuidade a uma prática que eu tenho, até já conversei isso com você, de fazer autoavaliação né? Às vezes, eu chego em casa, fico pensando as coisas, o que deu certo, o que que não deu certo, o que pode ser feito diferente, o que eu preciso estudar mais a respeito. Porque a gente tem que estudar o tempo inteiro, você tem que buscar... as demandas vão acontecendo, e o professor tem que buscar mesmo, senão ele para. E, ter esse trabalho que você trouxe aqui pra sala, foi um trabalho muito rico, né? Rico assim, em conhecimento, porque eu desconhecia muita coisa, aprendi muito com você. E era uma situação que já estava me angustiando um pouco, porque eu sabia que o Sérgio precisava de mais, eu sabia que faltava algo, eu teria que ter algo mais direcionado, mais específico. Eu já tinha alguma coisa de Comunicação Alternativa, mas não pro cego, né? Então, isso só veio acrescentar conhecimento teórico, prático e descobrir um mundo de possibilidades. Porque quando se tem um

> aluno cego e uma pessoa como eu, que não sabe trabalhar com ele, você fica angustiada, porque, poxa, é uma pessoa, é um ser humano, ele tem possibilidades, ele precisa de algo que faça surgir isso, pra eclodir essas possibilidades todas. Por isso, eu digo que foi muito bom todas as etapas que nós vivenciamos, o material que produzimos. Acho que nos alegra muito também o *feedback* que o Sérgio deu pra gente. Ele gostou dos materiais, ele compreendeu o uso dos cartões e ele usou os cartões para se comunicar. Você é uma pessoa que criou um vínculo com a turma. Eu acho que, pra qualquer trabalho ter sucesso, o primeiro item a ser desenvolvido é o vínculo. Se você não estabelece o vínculo com o aluno, com a turma, com a escola, não acontece. As pessoas rejeitam, fazem de má vontade... e eu acho que o vínculo foi estabelecido de uma forma muito boa, muito prazerosa. Pra você ver, eles se sentem super felizes quando você chega, eles sabem que tem novidade, o Sérgio sabe que tem novidade. Eu fico muito feliz quando você chega, e eu só tenho a agradecer mesmo o trabalho que você fez. A autoscopia melhorou muito a visão que eu tenho, que eu já tinha do meu trabalho; melhorou ainda mais, porque às vezes na autoscopia aparecem, assim, detalhes que escaparam ali no dia a dia, né? Escapou mesmo, não é nem falta de conhecimento, é que a percepção não chega a tanto. Na autoscopia, a gente vê esses detalhes e o que a gente pode fazer diferente, que é permitido esses 'errinhos', é permitido sim! É justamente daí que a gente vai melhorando. E eu só tenho a agradecer, agradecer muito a você!

Nesse momento, a pesquisadora fica visivelmente emocionada e diz: "Nossa! Eu não tenho palavras". A professora Silvia então, responde: "Não precisa. É de coração".

Assim como no último encontro com a professora Sílvia, a pesquisadora solicitou que Andreia também registrasse sua impressão do período em que estiveram juntas desenvolvendo as sessões de autoscopia. A professora, então, faz sua análise:

A: Antes da gente começar a autoscopia, eu pensei que ia ver no vídeo os meus erros. Mas, assim que a gente começou, eu percebi que não era isso. Foi muito interessante desde a primeira sessão até essa última, agora. Eu cresci muito nesse período, pelo menos eu achei. Tem algumas coisas que preciso melhorar sim. Eu percebi isso, mas percebi também que muita coisa mudou e pra melhor em relação ao meu trabalho, né? Aprendi muito com você também, lembra? Era tão confuso antes, eu não sabia lidar. E aí teve a formação, os encontros. Quando eu pude me ver no vídeo, é que notei que posso melhorar naquilo que faço, que não é uma questão de erro ou acerto, mas de olhar para os seus alunos e pensar: o que fazer para eles se desenvolverem, aprenderem? Quando eu vejo a Nathália agora, percebo uma enorme diferença, como ela cresceu. E a avó dela me disse que ela está diferente em casa também. Eu não percebia várias coisas nela, não percebia as respostas no corpo dela, eu passei por cima muitas vezes. Então, olhando os vídeos, fazendo uma autoanálise, eu vejo que a gente sempre tem coisa pra melhorar, né? Como a minha aula mudou, e vai mudar até mais. Nossa! Se eu pudesse, eu botava uma câmera ali! E filmava todas as minhas aulas. Só quando você vê é que as coisas podem mudar. A autoscopia é sem dúvida um caminho para a mudança, para a transformação.
Eu me sinto renovada. Eu vou dar um exemplo pra você entender melhor. Sabe aquela coisa assim. Eu estava cheia de informações, mas não conseguia setorizar. Eu me sentia assim como uma biblioteca cheia de livros, mas todos empilhados. Um acervo rico, mas que você não sabe por onde começar, que livro escolher porque eles não estavam arrumados nas prateleiras. Era preciso alguém chegar pra colocar em ordem, e também para trazer livros novos para a biblioteca. [...] Hoje eu consigo olhar e acreditar nas possibilidades do meu aluno, mas tendo a consciência de que o retorno, a resposta dele, não vem só dele, vem de mim também. Não adianta eu apresentar um símbolo tátil para a Nathália e dizer depois: ‘Ah ela não conseguiu’. Mas não

> conseguiu por quê? Até onde faço parte dessa história? Eu sou tão importante nesse processo quanto ela.

Nesse relato, foi possível perceber que o processo de autoscopia permitiu que a professora Andreia desenvolvesse um olhar diferenciado para sua prática pedagógica, possibilitando a análise de suas aulas não somente como situações isoladas, mas principalmente como uma realidade que merecia ser transformada. O impacto provocado no confronto entre as cenas gravadas e o cotidiano da sala de aula possibilitaram à professora projetar ações futuras em função de desenvolver uma prática pedagógica que atenda às necessidades reais de seus alunos.

Resultados da mensuração das variáveis

Durante o processo de autoscopia, ambas as professoras mostraram-se dispostas a um novo direcionamento em suas práticas. A possibilidade de se ver na ação, de se observar do "lado de fora", impulsionou mudanças consideráveis com influências positivas em suas ações pedagógicas. Essas atitudes foram observadas pela mensuração das variáveis referentes aos comportamentos-alvos dos professores e alunos participantes deste estudo e consideradas de acordo com a frequência do comportamento ocorrido em intervalos de dois minutos, sendo medidas até o quinto intervalo, totalizando 10 minutos (contínuos) de análise para cada variável.

Os gráficos 1 e 2 mostram a frequência do uso de cartões de comunicação alternativa tátil pelas professoras Sílvia e Andreia

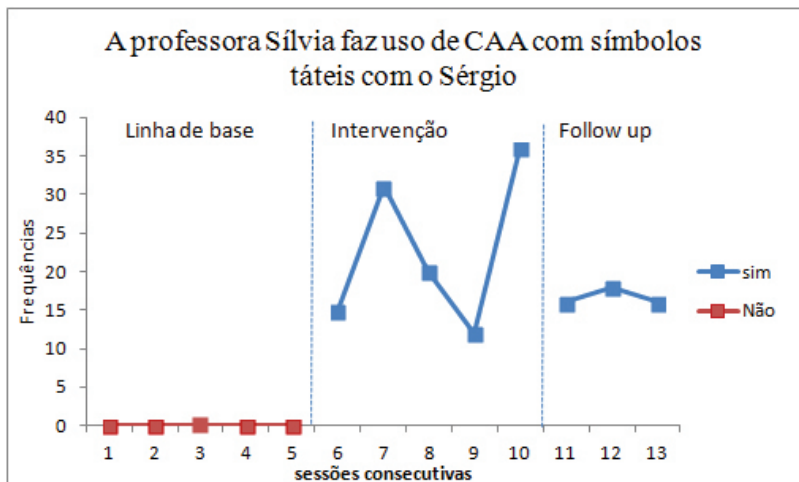
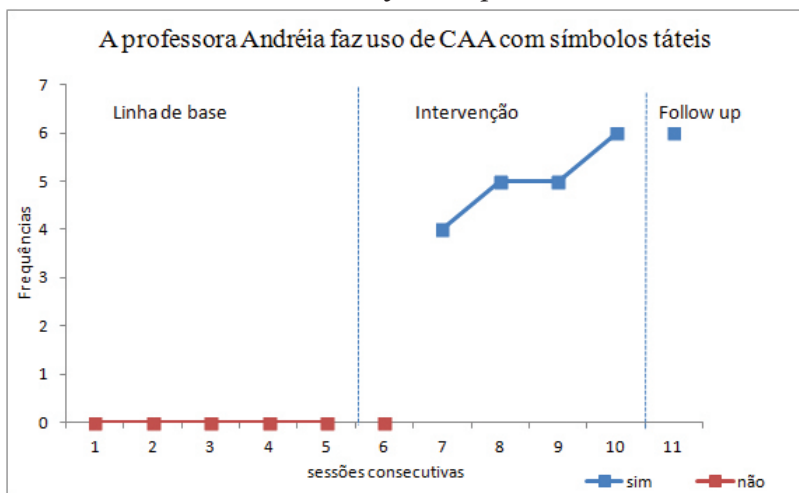
Gráfico 1 – Frequência do uso de cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis pela professora Sílvia durante as fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 2 – Frequência do uso de cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis pela professora Andreia durante as fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Os dados anteriores mostram que, na linha de base, Sílvia e Andreia não utilizavam os cartões como forma de comunicação. Durante as sessões de autoscopia, as professoras mostraram que desconheciam a comunicação alternativa tátil e ressaltaram a importância do curso de formação no favorecimento de novos conhecimentos. A professora Andreia registrou também que procurou na literatura artigos sobre esse tema e encontrou dificuldades, visto o número restrito de publicações. Ficou claro, nesse momento, que o processo de intervenção foi significativo, pois os cartões de comunicação tátil passaram a fazer parte da rotina de sala de aula, implicando também na quantidade de estímulos que as professoras passaram a oferecer aos seus alunos. Esses dados foram observados nos gráficos 3 e 4.

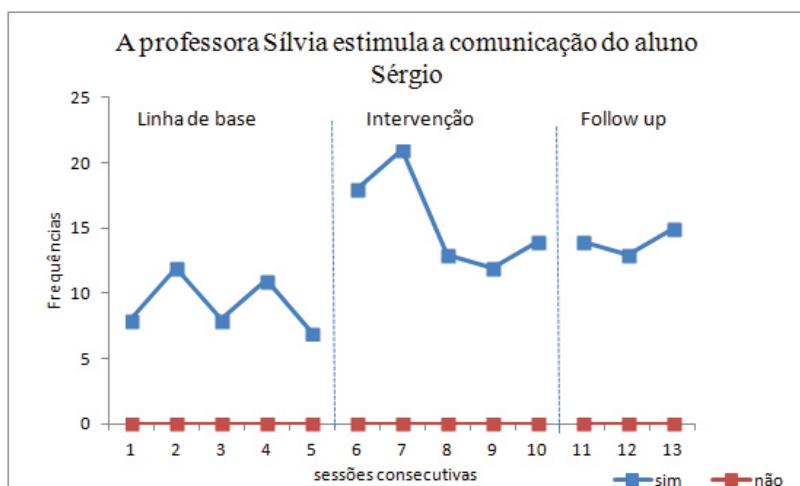
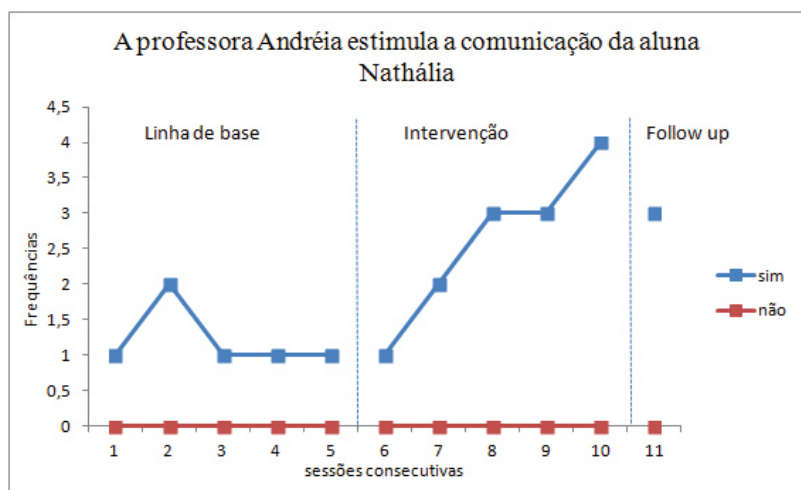
Gráfico 3 – A professora Sílvia estimula a comunicação do aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4 – A professora Andreia estimula a comunicação da aluna Nathália

Fonte: elaboração própria

Ao compararmos os dados dos gráficos anteriores, observou--se que já fazia parte da rotina das professoras Sílvia e Andreia incentivar a comunicação entre seus alunos. Porém, após o processo de intervenção, essa conduta se intensificou. A professora Sílvia, durante a autoscopia, mencionou que, a partir do momento em que se apropriou do trabalho com símbolos táteis, passou a utilizá-lo como estimulador da comunicação. A professora Andreia também faz o mesmo relato, dizendo que ficou mais segura em relação ao trabalho que desenvolve não só com a Nathália, mas também com todos da turma.

Tanto a professora Sílvia quanto a Andreia aumentaram o número de iniciativas de interação com seus alunos. A professora Andreia relata que inicialmente não havia interação com sua aluna, pois Nathália ficava sempre inerte, sem esboçar reação. Apesar de a aluna nunca ter iniciado interação nas sessões observadas, após a intervenção, ela começou, ainda que de forma tímida, a dar res-

postas, por meio da expressão corporal, às tentativas de interação iniciadas pela professora. A nova postura das docentes em relação a iniciar e manter interação com seus alunos proporcionou também transformação na modalidade dessa interação. Durante a linha de base, a professora Sílvia usa basicamente o toque e a oralidade para interagir com seu aluno. Durante a fase de intervenção, a comunicação alternativa tátil é inserida, mantendo-se também durante a fase de *follow up*. Durante a linha de base, a professora Andreia utilizou o toque, expressões afetivas e material concreto nas tentativas de interação com a aluna, que se manteve alheia ao que acontecia ao seu redor, sem oferecer retorno. A partir da intervenção, os cartões de comunicação tátil passaram a ser usados, e Nathália começou a apresentar respostas e intenção comunicativa, embora tenha prevalecido ainda o uso do toque.

As transformações ocorridas com as professoras são estendidas aos comportamentos dos alunos. Durante a linha de base, o aluno Sérgio poucas vezes iniciou interação com a professora. Outro fator a ser observado é que existe também um aumento nas respostas do aluno, o que nos leva a acreditar que o uso de CAA tátil permitiu ao aluno, além de fornecer respostas, manifestar seus desejos, intenções, impulsionando sua autonomia comunicativa.

Os gráficos 5 e 6 mostram as formas de comunicação apresentadas pelos alunos durante a realização deste estudo.

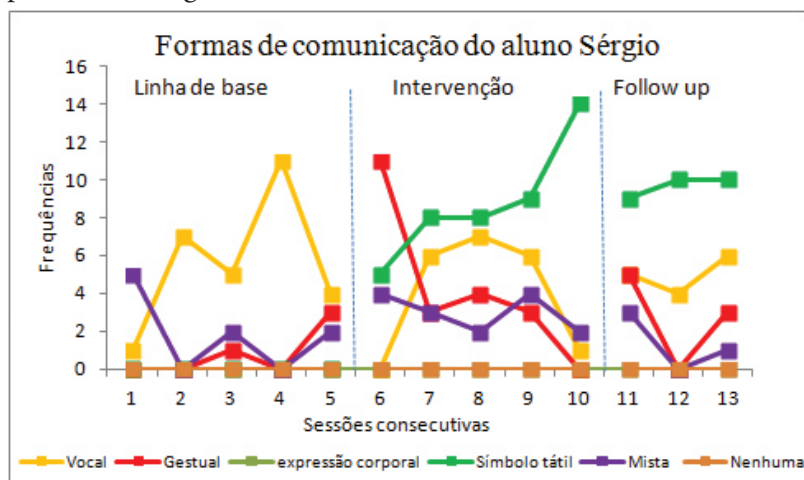
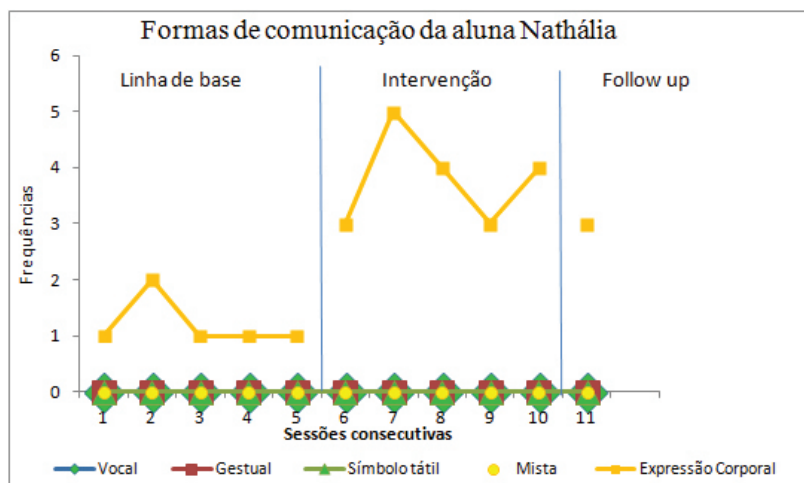
Gráfico 5 – Frequência das formas de comunicação apresentadas pelo aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 6 – Frequência das formas de comunicação apresentadas pela aluna Nathália

Fonte: elaboração própria.

Os dados apresentados mostram que vocalizações, uso de gestos e comunicação mista estavam presentes ao longo das sessões realizadas com o aluno Sérgio. A partir da intervenção, o uso de cartão de comunicação tátil começou a ser usado pelo aluno de forma efetiva, superando as vocalizações que na fase de linha de base era a forma de comunicação mais utilizada. Um aspecto que deve ser considerado neste momento é o fato do trabalho com o uso de comunicação tátil estar ainda no início, e a sala de aula não possuir cartões suficientes que deem conta do universo de possibilidades de atos comunicativos, ficando evidente, em algumas situações, o desejo do aluno em manifestar suas ideias e pensamentos e não encontrar uma forma para que isso acontecesse.

Em relação à Nathália, a única forma de comunicação demonstrada pela aluna foi a expressão corporal que no período da intervenção se tornou intensa. Foi crucial, para o desenvolvimento dos alunos, a compreensão dos professores de que seriam necessárias novas práticas e um olhar apurado para atender às necessidades de seus alunos. A nova postura das professoras fica evidente também no desempenho dos alunos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os gráficos 7 e 8 mostram as formas de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

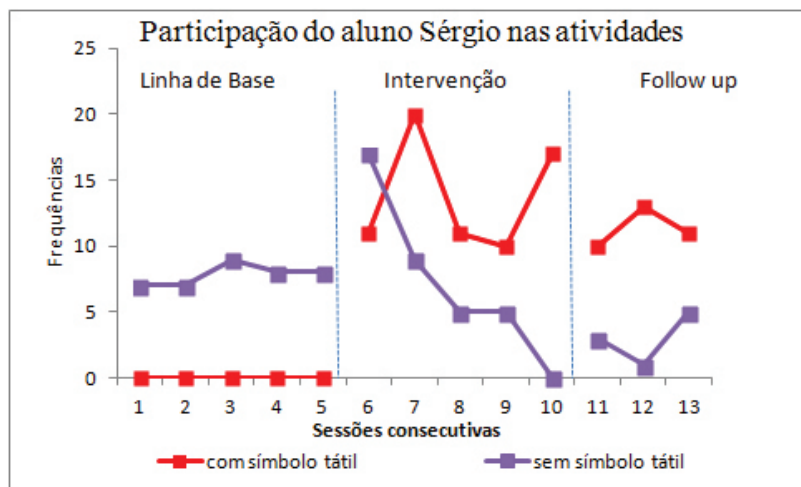
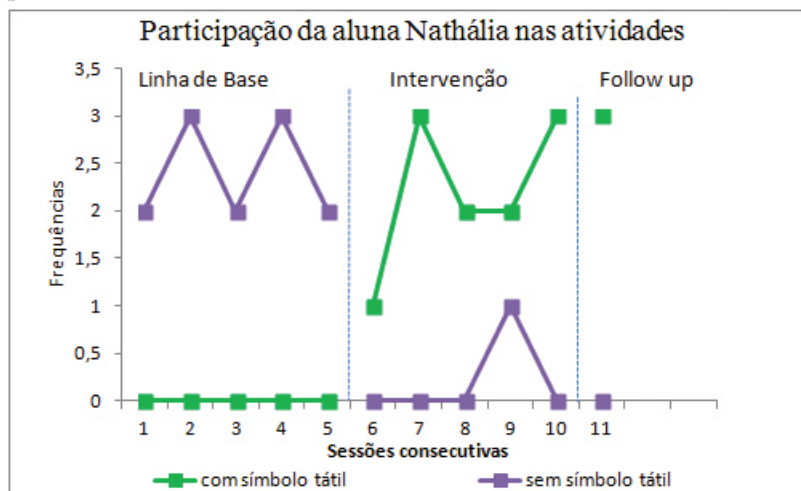
Gráfico 7 – Frequência das formas de participação nas atividades apresentadas pelo aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8 – Frequência das formas de comunicação apresentadas pela aluna Nathália

Fonte: elaboração própria.

A participação do aluno Sérgio, usando símbolos táteis, só começou a acontecer no período de intervenção (gráfico 7) em que o número de atividades sem o uso de cartões caiu vertiginosamente, enquanto atividades com símbolos táteis tiveram seu valor aumentado de forma significativa. Em relação à Nathália, a análise do gráfico mostrou que, durante a linha de base, a aluna participou pouco das atividades. Na fase de intervenção, dois tipos de atividades foram realizadas (com e sem cartão de comunicação tátil). Observa-se, porém, que as ocorrências de atividades com uso do cartão ainda são tímidas, talvez em virtude do tempo que a aluna necessitava para a compreensão da tarefa, do próprio uso do cartão que lhe é oferecido e também de sua condição física, embora seja um dado significativo em relação às mudanças ocorridas em sala de aula.

A percepção de que seria necessário atender às necessidades específicas de seus alunos é notória nos dados dos gráficos a seguir, que mostram aumento significativo no tempo de espera que as professoras ofereciam para os alunos responderem às atividades propostas.

Os gráficos 9 e 10 apresentam a frequência do comportamento de aguardar as respostas dos alunos pelas professoras nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*.

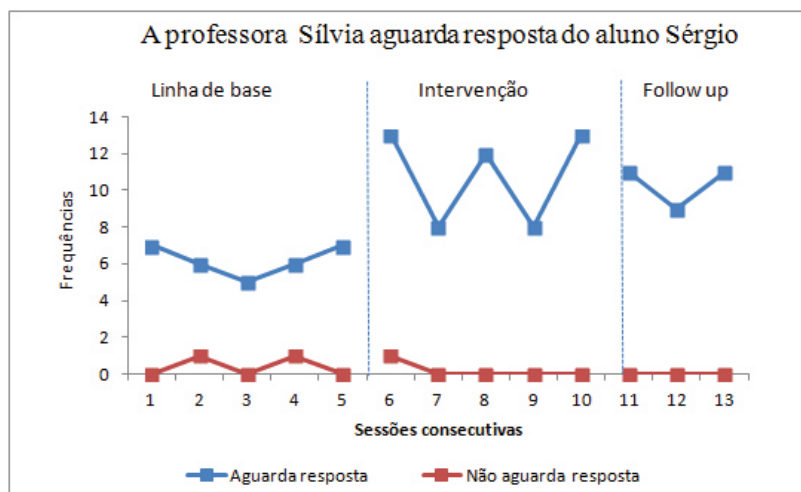
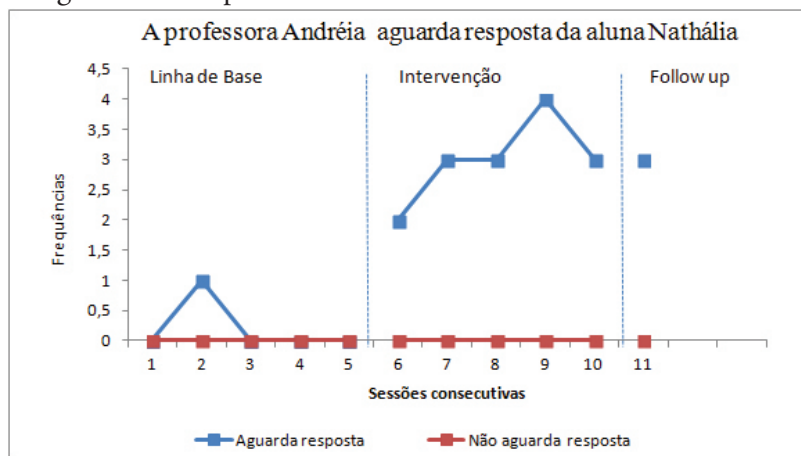
Gráfico 9 – Frequência do comportamento da professora Sílvia de aguardar as respostas do aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 10 – Frequência do comportamento da professora Andreia de aguardar as respostas da aluna Nathália

Fonte: elaboração própria.

Ao perceberem a importância de um tempo maior para que seus alunos tivessem condição de explorar o cartão de comunicação alternativa tátil, compreender seu significado e elaborar uma resposta, as professoras possibilitaram oportunidades de interação e atos comunicativos.

Paralelamente ao aumento do tempo de espera nas respostas dos alunos, as professoras perceberam a importância de oferecer mensagens claras para seus alunos, possibilitando maior envolvimento nas atividades propostas.

Os gráficos 11 e 12 apresentam a frequência de mensagens claras das professoras para os alunos nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*.

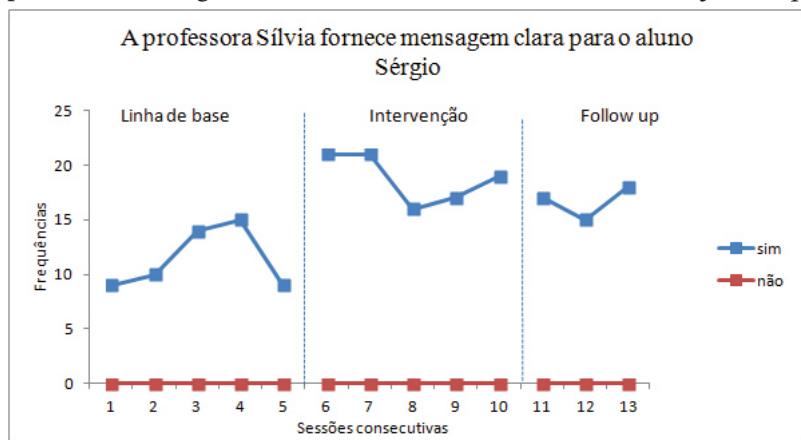
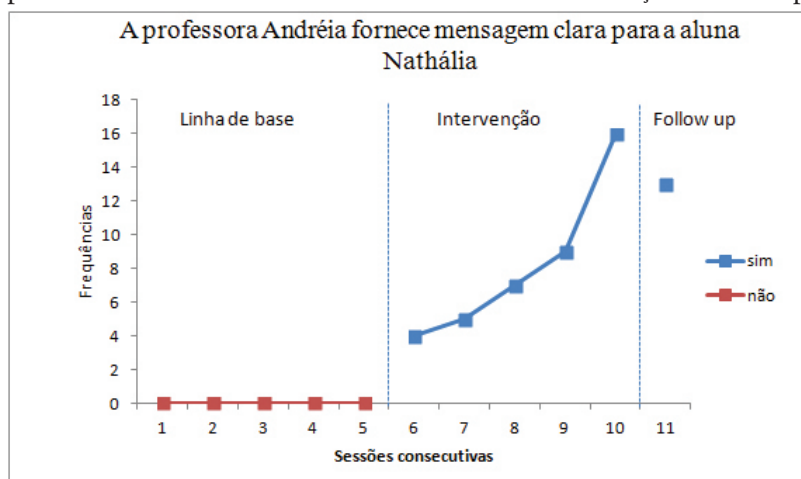
Gráfico 11 – Frequências de mensagens claras da professora Sílvia para o aluno Sérgio nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 12 – Frequências de mensagens claras da professora Andreia para a aluna Nathália nas fases de linha de base, intervenção e follow up

Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados apresentados nos gráficos anteriores, ficou evidente o aumento do número de mensagens claras fornecidas aos alunos. Esse fato pode estar relacionado à transformação na postura profissional das docentes, que começaram a planejar melhor as tarefas, demonstrando mais clareza sobre aquilo que pretendiam ensinar. A professora Andreia passou a utilizar apoio de material concreto para dar suporte às suas aulas, o que não aconteceu durante as sessões de linha de base. Observou-se, também, durante as autoscopias, que houve aumento na utilização de apoio físico, tátil e verbal durante a fase de intervenção.

Os dados dos gráficos 13 e 14 mostram que no início deste estudo nem sempre as docentes atenderam às solicitações de seus alunos, visto que muitas vezes eles não conseguiam externar seus desejos de forma clara. Conforme as professoras foram mudando suas posturas e passando a ficar atentas às mínimas manifestações

de seus alunos, foi possível perceber o aumento das solicitações atendidas por elas.

Os gráficos 13 e 14 apresentam a frequência dos atendimentos da professora às solicitações dos alunos nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*.

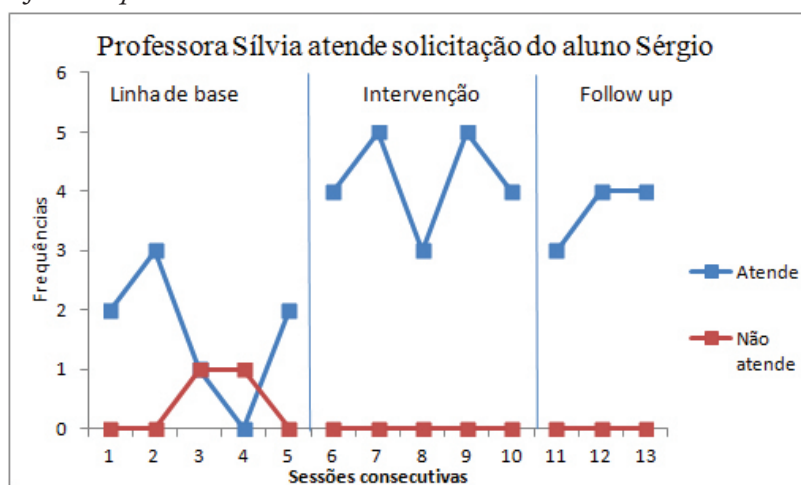
Gráfico 13 – Frequência dos atendimentos da professora Sílvia às solicitações do aluno Sérgio nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 14 – Frequências dos atendimentos da professora Andreia às solicitações da aluna Nathália nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: dados da pesquisa.

No gráfico 13, os dados da linha de base referentes às solicitações feitas pelo aluno mostram que, em alguns momentos a professora Sílvia não respondeu às demandas de Sérgio. Ela afirmou que não percebeu sua necessidade e, por isso, continuou a aula, como se nada tivesse acontecido. Após as sessões de autoscopia, a professora relata que se mostrou mais atenta aos sinais apresentados pelo aluno. Uma possibilidade que não se pode deixar de considerar para que os pedidos de Sérgio não tenham sido atendidos pode estar relacionada à comunicação, pois a fala do aluno não é compreendida em sua totalidade e nem sempre era possível entender seus gestos e sinais. Esses dados se mantêm também na fase de *follow up*.

Em relação à aluna Nathália (gráfico 14), durante a fase de intervenção foi identificado um episódio, entendido pela professora como uma solicitação. Essa ocorrência refere-se ao episódio da troca de fralda, quando a professora, após vários momentos de inquietação da aluna, percebeu que algo a estava incomodando. Com o auxílio dos objetos de referência e de símbolos táteis, a professora

iniciou uma interação com a aluna na intenção de compreender o que estava acontecendo. Após passar vários objetos no braço da aluna, na tentativa de conseguir uma resposta, a professora Andreia decidiu usar uma fralda limpa, passou no braço de Nathália e também em suas mãos e observou que esse gesto acalmou a aluna. Andreia entendeu que Nathália estava pedindo para trocar a fralda e atendeu a sua solicitação.

As transformações ocorridas durante os processos de autoscopia foram refletidas até na forma como as professoras se relacionavam com seus alunos, pois foi observado um acréscimo nos *feedbacks* positivos que elas ofereciam a eles. Inclusive, houve momentos em que os alunos foram elogiados pela participação na aula.

Conclusão

As questões que permeiam o universo escolar apresentam inúmeros desafios, principalmente quando o público-alvo são alunos com múltipla deficiência sensorial. Segundo Nunes (2001, p. 16) "educar crianças com deficiência múltipla é um processo complexo". Desta forma, conhecer o aluno e suas necessidades é fator determinante para o direcionamento de ações que contemplem o planejamento, ampliando, assim, a participação do aluno com deficiência na rotina de atividades pedagógicas (Deliberato, 2015).

A partir desta premissa, sustentada por estudiosos como Schön (1995), Alarcão (1996), Nóvoa (1999) e Tardif (2007), de que o desenvolvimento do profissional deve acontecer por meio de uma formação crítico-reflexiva, a autoscopia, sem dúvida, mostrou-se um excelente instrumento de formação. No entanto, é vital que se tenha em mente a necessidade de reconhecer e devolver ao professor, como sujeito autoscópico, a condição de sujeito de sua própria profissão, promovendo, portanto, além da avaliação de si, também a autonomia do seu pensar e fazer (Sadalla e Larocca,

2004). Para tanto, é importante também que o professor perceba a necessidade de estar em contínuo processo de aprendizagem.

Resultados similares foram observados em outros estudos, como os de Rosa-Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2009), Galvão e Cunha (2013), Silva (2016), Sadalla e Larocca (2004), os quais apontaram que os professores, após o processo de autoscopia, mostraram-se abertos a novos conhecimentos, passando a direcionar o olhar para as possibilidades de seus alunos.

Por meio da reflexão na ação, as professoras perceberam que necessitavam oferecer aos seus alunos sem oralidade e sem visão funcional formas alternativas de comunicação e linguagem, compreendendo a importância da comunicação alternativa tátil para estimular a expressão comunicativa dessas pessoas. Essa nova postura veio desmistificar a visão de que alunos com múltipla deficiência sensorial apresentam poucas possibilidades de interação e comunicação.

À medida que as sessões de autoscopia aconteciam, as professoras iam percebendo que interação e comunicação iam além de gestos carinhosos. Portanto, não bastava trabalhar a comunicação alternativa tátil apenas quando se tinha algo a dizer ou quando se queria perguntar alguma coisa para o aluno. Ela precisa fazer parte do dia a dia e ser utilizada não apenas em circunstâncias especiais. Nesse sentido, a simples introdução de uma nova forma de comunicação, como símbolos táteis, não melhorará as interações de um aluno, a menos que a comunicação seja voltada para três aspectos: como você se comunica, por que você se comunica e o que você comunica.

Os resultados do estudo comprovam que o uso da autoscopia teve influência direta na prática das professoras. Ao se confrontarem com seu próprio "fazer profissional", elas foram convidadas ao diálogo reflexivo mediado pela pesquisadora. O exercício de se ver em ação causou, no início, grande impacto, mas também proporcionou às docentes uma oportunidade de rever conceitos e reconstruir significados, pois "mais do que definir o que se vai ensinar, é importante que

se defina como se vai organizar o processo de aprendizagem" (Nunes, 2001, p. 21). A intervenção reflexiva promovida pela autoscopia permitiu avanços nas práticas de ensino, mostrando-se um meio eficaz na formação de professores e na construção de conhecimentos acerca do processo de ensinar.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores*. Portugal: Ed. Porto, 1996. (Coleção CIDINE).

______. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BERSCH, R. *Tecnologia assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas* (dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CARDOSO, A. A. et al. "Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil". In *Anais da ANPEd Sul: Seminário de pesquisa em educação da região Sul,* 9, Caxias do Sul, 2012.

CORRÊA NETTO, M. M. F. *A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

DELIBERATO, D. "Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade". In ______ e MANZINI, E. J. (orgs.). *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: ABPEE, 2015, pp. 11-22.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAGUNDES, A. J. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 2004.

FERNANDES, S. D. da S. *Vídeo-formação*: *uma experiência de videoscopia com professores estagiários* (dissertação). Universidade do Minho, Braga, 2004.

FREIRE, P. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREITAG, M. S. B. "A visualização dos ângulos da prática por meio da Autoscopia". In *Anais do encontro da ANPAD*, 37, Rio de Janeiro, 2013.

GALVÃO, Z. e CUNHA, A. C. "A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de educação física sobre sua ação pedagógica". In

Anais do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 9, 2013, Portugal: Universidade do Ninho, Instituto de Educação, 2013.

HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEITE, L. P. e ARANHA, M. S. F. "Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial". *Psicologia*: *Teoria e Prática*, v. 21, n. 2, pp. 207-15, Brasília, mai.-ago. 2005.

LEITE, S. A. S. "Afetividade nas práticas pedagógicas". *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, pp. 355-68, 2012.

LINARD, M. "Autoscopie par video: l'image de soi au travail". *Éducation Permanente,* n. 52, pp. 7-24, mar. 1980.

NÓVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". In ______ Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995, pp. 15-33.

______ "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

NUNES, C. *Aprendizagem activa na criança com multideficiência guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2001.

NUNES, L. R. "Autismo e Comunicação Alternativa: contribuições da pesquisa intrassujeitos". In ______ et al. (orgs.). *Ensaios sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE/São Carlos: Marquezine e Manzine, 2013, pp.19-32.

______ et al. "A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro". In GLAT, R. e PLETSCH, M. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ/PROESP, 2013, pp. 65-90.

______ e WALTER, C. C. F. "Pesquisa experimental em educação especial". In ______ (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: ABPEE, 2014, pp. 27-52.

PELOSI, M. B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva* (tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PLETSCH, M. D. "A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa". *Educar em Revista*, v. 33, pp. 143-56, 2009.

ROSA-SILVA, P. O. et al. "Autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências". In *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Científica*, VII, 2009. Belo Horizonte: Abrapec, 2009, pp. 1-12.

SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças e suas ações* (tese). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

______ e LAROCCA, P. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação profissional reflexiva na Educação". *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, pp. 419-33, 2004.

SCHÖN, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos". In NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 77-91.

______. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, T. M. *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1250-ME.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

______. "Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino". In BONIN, Iara et al. (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: *didática e formação de professores.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 17-46.

WALTER, C. C. F. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2000.

Capítulo 7
Autoscopia como recurso na formação de pais para intervenção com seus filhos com autismo

Carlo Schmidt
Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Introdução

Sendo o autismo uma condição marcada por dificuldades de comunicação e sociais importantes, intervenções que busquem minimizar o impacto sobre a vida dessas pessoas e suas famílias são essenciais. Atualmente, encontra-se disponível uma série de intervenções específicas para pessoas com autismo – cujos resultados se mostram encorajadores –, conhecidas como Práticas Baseadas em Evidências (PBE).[1] Derivadas das áreas da Saúde e da Educação, as PBE consistem em uma abordagem que prevê uma sequência de passos que as pesquisas devem seguir para que seus resultados possam ser comparados entre si e identificar evidências de efetividade (Reichow et al., 2008). Aquelas práticas que atendem a rigorosos critérios metodológicos e relatam resultados positivos são agrupadas e publicadas por agências internacionais como a *National Profes-*

---

[1] Para mais detalhes, ver Debora Nunes e Carlo Schmidt. *Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola*. Disponível nas referências, ao final deste capítulo.

sional Developmental Center (NPDC, 2019) e a *National Research Council* (NRC, 2001) como Práticas Baseadas em Evidências.

Entre as PBE reconhecidas por essas agências, especificamente uma delas tem recebido destaque recente: a Intervenção Implementada pelos Pais (IIP). Com onze estudos experimentais de caso único e nove estudos com grupos de crianças entre 2 e 11 anos de idade, a IIP tem atendido aos critérios exigidos pela NPDC para ser considerada uma PBE (Wong et al., 2014). Trata-se de uma forma de intervenção em que os profissionais orientam os pais a intervirem diretamente em determinadas habilidades de seu filho com autismo, como a comunicação social, a conversação, a linguagem espontânea e a atenção compartilhada (Wetherby et al., 2014).

A ideia de que os pais desempenham um papel crítico no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas dos filhos não é nova. Por exemplo, ao conversarem e sorrirem de forma sincrônica com os filhos, os pais apresentam a eles a natureza recíproca das interações sociais. Quando aponta para um animal que se move e diz "cachorro", a criança aprende a associar essa palavra com o bicho correspondente e, assim, sucessivamente essas interações constroem o desenvolvimento socioemocional e de linguagem do filho (Charlop et al., 2018). A teoria que subjaz a essa intervenção é de que mudanças nos comportamentos parentais tendem a provocar mudanças na criança (Kashinath et al., 2006).

Na IIP, os pais são encorajados a se engajarem intensamente na intervenção para que, além dos benefícios à criança, a intervenção também possa incrementar recursos do casal, como o empoderamento parental (Stahmer e Pellecchia, 2015). Isso porque um dos construtos teóricos que sustenta a IIP é a teoria dos sistemas familiares (Bowen, 1974). Para exemplificar a família como um sistema interconectado, podemos tomar como exemplo as interações entre os pais e o filho com autismo. As crianças com TEA geralmente possuem dificuldades de iniciar e responder a interações sociais. Como resultado, elas podem não responder às tentativas

de interações sociais dos pais. Quando as tentativas de interação social são frustradas, sem resposta, há uma tendência de que os pais diminuam suas tentativas para interagir com o filho, o que, por sua vez, tende a empobrecer ainda mais a qualidade das relações familiares. Os pais sentem-se, então, estressados e desconectados de seus filhos, enquanto a criança vai se isolando das interações e comunicações (Zaidman-Zait et al., 2014).

Por outro lado, quando os pais se utilizam de estratégias efetivas para ganhar a atenção e interagir com o filho, este estará mais propenso a responder, e, assim, as tentativas de interação dos pais entram em sincronia com as respostas da criança, desenvolvendo relações sociais positivas (Norton e Drew, 1994). Quanto mais iniciativas de sucesso tiverem os pais, mais oportunidades para o desenvolvimento social terá seu filho. Com isso, a resposta da família tende a ser a redução do estresse e maior confiança, uma vez que estarão de posse das habilidades para ajudar seu filho (Cidav et al., 2012).

Amsbary e Afirm Team (2017) apresentam um agrupamento das evidências que sustentam essa intervenção, incluindo um protocolo para sua implementação que orienta sobre os passos essenciais a serem seguidos. Dentre eles é destacada a importância de identificar pontos fortes e dificuldades da criança ao longo da rotina familiar, identificar os objetivos centrais a que se destina a intervenção (áreas-alvo) e as estratégias para alcançá-los. A partir de então, compartilha-se o plano de intervenção com os pais, tornando-os cientes e participantes ativos desse processo.

Atenção especial é dada à formação dos pais. Nessa etapa, os pais e profissionais devem construir uma agenda conjunta sobre a intervenção, planejando claramente os objetivos e como prossegui-los. Charlop et al. (2018) enfatizam que o propósito dos encontros dos profissionais com os pais é observar a implementação e o desenvolvimento da intervenção, assim como monitorar os progressos da criança. Para habilitar os pais a conduzirem a intervenção, um

destaque deve ser dado à aprendizagem parental por meio da análise conjunta de sua performance, seguida de *feedback*, reflexão conjunta e plano de ação.

É interessante observarmos que a metodologia descrita como forma de prática formativa, bem como o acompanhamento da implementação, mostra-se de modo muito similar ao processo de autoscopia. Ambas obedecem a uma observação e uma reflexão conjuntas entre profissionais e agentes de intervenção para o desenvolvimento e o refinamento de habilidades. Contudo, também é consenso de que somente a observação de sua prática, isoladamente, pelo agente de intervenção não seria suficiente. Para que ocorra uma mudança de comportamento, é preciso que o agente de intervenção desenvolva um conhecimento técnico prévio sobre a prática que está sendo implementada e também que receba orientação direta de profissionais que complementem suas reflexões. Por isso, a IIP prevê dois momentos distintos na formação dos agentes de intervenção, sendo o primeiro a capacitação técnica (*training*) e o segundo, o acompanhamento e o monitoramento dos pais (*coaching parents*) (Charlop et al., 2018).

Embora ainda seja baixo o volume de pesquisas internacionais sobre a autoscopia com alunos com autismo, conforme relatado na revisão de literatura que compõe o capítulo 1 deste livro, já é possível identificar evidências de eficácia sobre o uso desse recurso para a formação de professores na realidade brasileira (Schmidt et al., 2019). A autoscopia mostrou-se um recurso útil na formação de professores de sala regular e de sala de recursos multifuncionais que atendem alunos com TEA, com base no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), descrito na pesquisa do capítulo dois. Além disso, os capítulos três e quatro relatam sua utilização para que os docentes desenvolvam recursos de Comunicação Alternativa, nos princípios do Currículo Funcional Natural. Na realidade nacional, os capítulos cinco e seis utilizam a autoscopia no contexto da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e

para introdução de símbolos táteis de comunicação alternativa. Destaca-se que esses estudos foram realizados com professores de alunos com autismo como participantes.

Nesse sentido, pouco se sabe sobre a utilização da autoscopia na formação de pais para atuarem diretamente na intervenção com seus filhos com autismo. Uma revisão da literatura nacional revelou que, entre os anos 2005 e 2009, dos 1.096 artigos, apenas 5% (39) envolviam a temática família e autismo (Fernandes, 2009). Desses 39, apenas cinco estudos envolviam intervenções que incluíam ativamente os pais como agentes de intervenção.

Portanto, o objetivo deste capítulo é descrever o processo de autoscopia sendo utilizado no contexto da formação de pais, a fim de que estes atuem como agentes de intervenção diretamente no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas do filho.

Método

Participaram da pesquisa uma família composta pelo pai, pela mãe e seu filho com autismo.[2] O pai tinha 36 anos no momento da intervenção e trabalhava em uma empresa de viação férrea em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A mãe, cinco anos mais nova, possuía formação técnica na área da Saúde, mas não exercia nenhuma atividade laboral no momento. O filho com autismo tinha a idade de 15 meses e não frequentava a escola comum ou passava por qualquer outra intervenção quando foi avaliado por suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os sinais que levaram os pais a consultar um neuropediatra foram a falta de aconchego no colo e alterações no contato visual (pouco frequente). O neuropediatra da sua cidade confirmou o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista utilizando os critérios do DSM-5 (APA, 2013).

---

[2] Utilizaremos o nome fictício Pedro para nos referirmos ao menino do estudo, visando a manter o sigilo de sua identidade.

A intervenção foi conduzida por uma aluna de mestrado (agente de intervenção), com formação em Educação Especial e experiência em autismo, acompanhada por uma bolsista de iniciação científica (assistente de pesquisa). A agente de intervenção conduziu os encontros com os pais organizando as sessões, enquanto a assistente de pesquisa registrou as falas e auxiliou com provimento de materiais e outros recursos (p. ex.: apresentação das filmagens).

Foi utilizado um delineamento quase experimental de caso único do tipo A-B, definido por uma fase de linha de base seguida por uma de intervenção (Nunes e Walter, 2014). Observou-se o efeito da IIP (variável independente) sobre as habilidades sociocomunicativas da mãe e seu filho com autismo (variável dependente), sendo a autoscopia utilizada como metodologia de formação dos pais. Na fase de linha de base, também conhecida como pré-tratamento (fase A), os pais foram convidados a brincar com o filho livremente em sua residência, sem orientações sobre como deveriam atuar. Já na fase de tratamento (fase B), foram iniciadas as orientações aos pais por meio dos encontros de autoscopia.

Todas as sessões de brincadeiras da mãe com o filho foram filmadas, constituindo-se um material para a análise das variáveis do estudo. Para tanto, foi combinado com os pais que houvesse uma padronização das cenas, sendo definido que a interação com a criança seria conduzida pela mãe e filmada pelo pai, no local eleito como o mais apropriado da casa (sala de brinquedos). A mãe, em um primeiro momento, hesitou em ser a responsável por realizar as atividades com o filho, pois relatou ter dificuldades para tal tarefa. Porém, em conversa com os pais, a agente de intervenção sugeriu que a mãe conduzisse a intervenção justamente para que pudesse se sentir mais confiante em relação às trocas com o filho, e ela, então, aceitou. Após a filmagem, os vídeos foram enviados imediatamente aos pesquisadores por meio de um grupo fechado do Facebook (plataforma escolhida pelos pais) para compor o material a ser analisado nos encontros de autoscopia.

Cada episódio filmado teve a duração de cinco minutos, ocorrendo com frequência semanal durante três meses, somando dezesseis encontros. A fase de linha de base compreendeu os quatro primeiros episódios, e foi encerrada após verificação da estabilidade dos comportamentos sociocomunicativos da díade (variância < 50%). Já a fase de intervenção totalizou doze episódios de interação mãe-criança, seguidos por encontros entre pesquisadora, assistente de pesquisa e os pais (autoscopia). Para a análise, foi desconsiderado o primeiro minuto de cada filmagem por questões de ambientação dos participantes (*warming up*), sendo selecionados para análise apenas os quatro minutos restantes (Silva e Santos Rhodes, 2014).

As quatro filmagens que compunham a linha de base também foram utilizadas para a familiarização das avaliadoras (agente de intervenção e assistente de pesquisa) com o instrumento utilizado para codificação dos comportamentos sociocomunicativos (Protocolo para Observação da Interação Pais-Criança). As discordâncias entre avaliadores foram discutidas, dirimidas, e os respectivos vídeos, reavaliados. Em seguida, o cálculo da taxa de confiabilidade entre os observadores (total de concordâncias/total de comportamentos x 100) resultou em um índice de concordância de 75%, o que é considerado aceitável para estudos dessa natureza (Sampieri et al., 2013).

Para avaliar as variáveis dependentes (habilidades sociocomunicativas entre a mãe e o filho com autismo) nos vídeos, foi utilizada uma adaptação do Protocolo para Observação da Interação Pais-Criança, de Bosa e Souza (2007). Esse instrumento permitiu codificar duas classes de comportamentos sociocomunicativos durante os episódios de interação pais-criança: 1) comportamentos maternos (Compartilhamento de Tópicos); e 2) comportamentos da criança (Atenção Compartilhada). A categoria materna de Compartilhamento de Tópicos aborda a descrição operacional de comportamentos verbais, não verbais e gestos usados pela mãe para compartilhar um tópico com o filho. Já a categoria Atenção Compartilhada descreve uma série de comportamentos em que a

criança tem por objetivo iniciar uma atividade/brincadeira, compartilhar interesses e descobertas com os pais, ou responder aos seus estímulos.

A variável independente do estudo, que marca o início da fase de intervenção, constitui-se das orientações aos pais por meio da metodologia de autoscopia. Os participantes responderam inicialmente a uma ficha de dados sociodemográficos e a um roteiro de entrevista sobre o conhecimento e as expectativas dos pais sobre habilidades de comunicação do filho. Esses instrumentos coletaram dados a respeito de informações gerais que eles possuíam (ou não) sobre o Transtorno do Espectro Autista (sinais, sintomas, causas etc.), os locais e o contexto das interações diárias mais frequentes dos pais com a criança, rotinas familiares, desenvolvimento retrospectivo e comportamentos atuais da criança e expectativas parentais sobre o desenvolvimento do filho, incluindo a percepção sobre suas habilidades e dificuldades. Essas informações foram utilizadas para o planejamento inicial do enquadramento da intervenção, conforme as diretrizes para implementação da IIP (Amsbary e Afirm Team, 2017). Além disso, serviram também para compor uma grade de conteúdos que faria parte do programa de formação aos pais, complementando a observação dos vídeos (autoscopia).

Os tópicos selecionados para essa formação dos pais foram escolhidos de forma mista: *a priori* e *a posteriori*. Aqueles temas definidos antes de iniciar a intervenção (*a priori*) foram identificados a partir de demandas observadas nos vídeos da linha de base (estruturação do ambiente, diversificação das estratégias maternas, atenção compartilhada). Já os conteúdos escolhidos *a posteriori* passaram a fazer parte do programa de formação a partir da identificação de demandas familiares consideradas pelos pesquisadores como importantes para a intervenção, que emergiram durante os encontros de autoscopia com os pais (medicação, transtorno de sono, comportamentos disruptivos). Desse modo, os encontros foram organizados em um cronograma composto por conteúdos

de caráter técnico (textos e temas a discutir), complementados pela autoscopia propriamente dita, ou seja, a observação conjunta dos vídeos entre profissionais e pais.

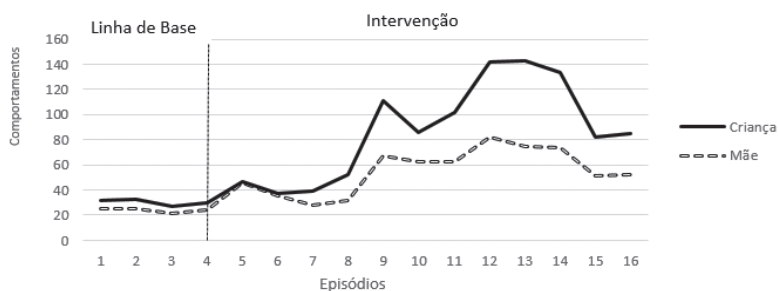
Os dados sobre as frequências dos comportamentos sociocomunicativos da mãe e da criança ainda foram submetidos ao Tau-U, que é um método para avaliar o tamanho do efeito de uma intervenção. Trata-se de uma forma de mensuração para dados não paramétricos, aferindo a não sobreposição entre duas fases (linha de base e intervenção) (Parker et al., 2011).

Já os dados trabalhados nas sessões de autoscopia foram coletados mediante um diário de campo, o qual era preenchido pela pesquisadora após cada encontro com os pais durante a fase de intervenção. O diário foi construído especificamente para este estudo, e constituiu-se em quatro eixos: 1) temas do encontro; 2) orientações dadas aos pais; 3) dúvidas parentais; e 4) engajamento dos pais às orientações. Os dados do diário foram analisados qualitativamente, de forma descritivo-explicativa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética local (Protocolo n.º CAAE: 49198115.2.0000.5346).

Resultados e discussão

Foram apresentados inicialmente os resultados dos efeitos da Intervenção Implementada pelos Pais (IIP) sobre as habilidades sociocomunicativas da mãe e do filho com autismo. Em seguida, foi descrito como ocorreu o processo de autoscopia com os pais ao longo dos encontros.

Quanto aos efeitos da intervenção, a figura 1 apresenta as frequências dos comportamentos maternos (Compartilhamento de Tópicos) e da criança (Atenção Compartilhada) durante as fases de linha de base e intervenção.

Figura 1 – Frequência das habilidades sociocomunicativas da díade

Fonte: Oliveira (2016).

Por inspeção visual, é possível observar uma estabilidade na fase de linha de base, seguida por uma tendência crescente na frequência de comportamentos sociocomunicativos da díade a partir da fase de intervenção. A porcentagem de mudanças dos comportamentos de atenção compartilhada da criança foi de 66%, o que pode ser considerada como limítrofe, mas ainda significativa, de acordo com os resultados do tratamento estatístico (Tau-U = 0,66/*p* = 0,05223). Já o tamanho do efeito da intervenção para os comportamentos maternos de compartilhamento de tópico indicou 100% de mudança na fase de intervenção, em comparação à linha de base. Apesar de não podermos confirmar a validade estatística do experimento, pois o valor de *p* foi maior que 0,5, é importante considerarmos a validade clínica, evidenciada pela curva ascendente na fase de intervenção (Tau-U = 1,00/*p* = 0,0036). Esses dados confirmam que a autoscopia exerceu efeitos importantes sobre as frequências dos comportamentos maternos e da criança.

Quanto aos encontros de autoscopia, estes iniciaram após a finalização da fase de linha de base, quando os pais ainda não recebiam as orientações por parte da educadora, e ocorreram na sala da residência da família, em um ambiente silencioso, que dispunha

de um televisor para visualização das filmagens das intervenções, durante aproximadamente uma hora e meia. As reuniões obedeciam a uma estrutura predefinida, que iniciava com os relatos da rotina familiar daquela semana, uma discussão sobre temas dos textos previamente combinados para aquele encontro, seguidas pela observação e discussão sobre as estratégias e os comportamentos maternos presentes nos vídeos.

O quadro 1 apresenta uma síntese dos materiais e temas trabalhados com os pais nos encontros e a descrição detalhada dos encontros de autoscopia.

Quadro 1 – Temas e materiais utilizados nos encontros com os pais

Encontro	Temas e materiais	Autoscopia
1.º	Breve histórico, conceituação e critérios diagnósticos do Autismo: áreas social e comportamentos. Texto: *Diretrizes de atenção para reabilitação de pessoas com TEA* (Brasil, 2014).	Observações: excesso de brinquedos e materiais de interesse disponíveis simultaneamente ao filho durante a intervenção. Orientações: reduzir a presença de estímulos visuais do espaço.
2.º	Problemas de comportamentos no autismo (sono, autoagressão). Texto: *Problemas de comportamento: conceituação e possibilidades de intervenção para pais e professores* (Silva e Cia, 2012).	Observações: foi observada sonolência e agitação do filho devido ao distúrbio do sono e dificuldades no compartilhamento da atenção para objetos com a mãe. Orientações: manejo para hora de dormir e desenvolvimento de estratégias para uso do apontar, indicando localização dos objetos.
3.º	Alterações sensoriais e Autismo (Hipersensibilidade para sons e tato). Dúvidas parentais: dietas SGSC. Objetividade na linguagem para a pessoa com TEA. Discussão sobre a atenção compartilhada no desenvolvimento. Solicitação de registros, um diário.	Observações: a criança começou a utilizar o apontar com maior frequência, porém ainda olhando pouco para a mãe. Orientações: orientações sobre como estimular o contato visual nas interações; demonstração de atividades práticas utilizando o olhar e o apontar com escolha entre duas opções.

4.º	Orientação visual entre mãe-criança: sincronia entre olhares. Texto: *Inclusão: um guia para educadores. Uma abordagem funcional para lidar com o comportamento desafiador grave* (Stainback e Stainback, 1999).	Observações: a mãe sente-se mais confiante para brincar com o filho; identificação do cantar como elemento para o engajamento. Orientações: Sugestão de atividade para aumento do tempo de engajamento; pais podem utilizar mais da ludicidade para promover brincadeiras, as quais influenciam na atenção compartilhada.
5.º	Engajamento na interação. Quebra e mudanças nas rotinas.	Observação: dupla está se engajando mais nas atividades. Orientações: mostrar as peças próximo ao rosto para aumentar contato visual; orientação sobre organização de ensino estruturado (salientar estímulos centrais e minimizar periféricos); importância da antecipação das ações para compreensão das intenções.
6.º	Brincadeira simbólica: o que é importante para seu desenvolvimento? Texto: *Importância do brincar no desenvolvimento da criança com TEA* (Bernert, 2013).	Observações: aumento de contato visual da criança para rosto da mãe; importância de mudar de foco quando um objeto distrai o interesse para a interação. Orientações: exemplos de como os pais podem mostrar e apontar para os objetos da atividade ou brincadeira que estiverem executando.
7.º	Comportamento esquivo de Pedro com familiares; orientação para fazerem um álbum ou mostrarem fotos dos parentes mais distantes para que ele comece a reconhecer quando eles os visitam.	Observação: a criança tem mostrado mais calma com algo que conhece o início, meio e fim; discussão sobre a imprevisibilidade das ações (antecipação). Orientações: mudança de foco quando há irritação com a atividade, criatividade da mãe (trocou brincadeira planejada por outra de encaixe).

8.º	Apontar (protodeclarativo *vs* protoimperativo). Discussão sobre tempo excessivo sozinho em frente à televisão. Comunicação Alternativa: o que é? (exemplos).	Observações: melhora na motricidade ampla; maior tempo e qualidade no engajamento da mãe e do filho, maior expressão dos sentimentos nas atividades. Retomada da discussão sobre brincadeiras lúdicas para desenvolvimento da linguagem. Orientações: ideias para uma melhor organização da rotina (buscou, imprimiu e plastificou imagens para organizar o banho).
9.º	Repertório restrito de atividades. Mudança de horários do sono. Observação sobre aumento do interesse restrito do filho por algumas atividades (olhar TV), discutimos formas de trazer novas experiências e estímulos para ele.	Observações: observação de balbucios frequentes (como estimular a fala). Orientações: mãe avaliou negativamente seu desempenho no vídeo, porém a pesquisadora destacou aspectos positivos, o que fez com que ela concordasse que está sabendo brincar melhor.
10.º	Atividades para estimular o desenvolvimento motor. Uso do *Prompt* (exemplos de *prompt* físico, verbal e gestual).	Observações: a mãe e a criança tiveram períodos mais extensos de atenção compartilhada, com atenção e contato visual, entendidos como resultante da brincadeira materna mais lúdica (atividades com instrumentos musicais atraem muito o interesse dele). Orientações: ideias maternas sobre atividades com "circuito"; retomada da confiança materna.

11.º	Melhor interação, reflexo do melhor engajamento dos pais. Teoria da mente – conseguindo fazer inferências sobre o desenvolvimento do filho.	Observações: proposta de atividade motora; retomada da teoria da mente no autismo. Orientações: brincadeira com tinta; mãe utilizou a massinha de modelar no rosto para maior contato visual e teve êxito; muita atenção compartilhada entre a díade; mãe relatou sobre como se sente mais feliz em ver seu próprio desempenho por meio dos vídeos e também em saber melhor lidar com seu filho e as situações.
12.º	Autonomia na alimentação; aprendizagem por observação (modelagem vicária).	A importância de motivá-lo na alimentação, já que conseguiu sozinho e, quando necessário, dar o apoio físico. Orientações: interação no momento da alimentação; fechamento dos encontros.

Fonte: Oliveira (2016).

Um dos aspectos observados durante a linha de base e nas tratativas iniciais sobre a intervenção foi a falta de informação dos pais sobre o autismo. Essa demanda torna-se relevante no sentido de que o entendimento teórico norteia as ações interventivas e, por isso, foi selecionado para o primeiro encontro um texto que abordasse as principais características do transtorno. A escolha foi por uma cartilha didática distribuída gratuitamente pelo Ministério da Saúde, em razão desse material se destinar a oferecer orientações sobre o autismo não somente a equipes multidisciplinares, mas também especialmente aos familiares, visando ao cuidado à pessoa com TEA (Brasil, 2014). O material selecionado traz uma tabela contendo os indicadores precoces e sinais de alerta para TEA, descrevendo comportamentos comumente presentes em crianças com autismo de forma descritiva, sendo apresentados quatro principais pontos: comunicação, interação social, brincadeiras e alimentação.

Como a família havia recebido o diagnóstico muito recentemente, os sinais identificados pelo neuropediatra não estavam claros para eles, sendo importante discutir quais sinais de alerta eles identificavam no filho e como alguns comportamentos descritos pelos pais se relacionavam ou não ao TEA. Nesse sentido, os pais não somente identificaram comportamentos que fugiam ao esperado para o desenvolvimento infantil (alterações na orientação social, olhar e comportamentos interativos pouco frequentes, como o apontar), como também perceberam aspectos e habilidades preservados no filho que não diziam respeito ao autismo (vínculo afetivo com cuidadores, marcos do desenvolvimento motor).

Em seguida, os vídeos foram apresentados aos pais pela agente de pesquisa e sua assistente para observação e discussão. Os relatos maternos se mostraram recheados de sentimentos de insegurança ("eu acho que não consigo brincar com ele direito"), solicitando auxílio às profissionais. A observação conjunta direcionou a atenção para o ambiente onde a mãe brincava com o filho, em que havia uma diversidade de brinquedos atrativos empilhados sobre a mesa, proporcionando um excesso de estímulos simultâneos à criança. Com isso, o foco de atenção era difuso, variando rapidamente de um brinquedo para o outro, resultando em uma exploração superficial e rápida que não permitia o aprofundamento das experiências de compartilhamento de tópicos. Em virtude disso, uma das orientações da educadora foi de "limpar" o ambiente dos estímulos excessivos, disponibilizando apenas poucos brinquedos na mesa e explicando a ela a razão desse arranjo ambiental.

Destaca-se que o objetivo da intervenção era voltado ao desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas da mãe e da criança, em que os comportamentos de atenção compartilhada se constituem basais. E, para que ocorram, é necessário que haja o compartilhamento de um tópico comum à díade, podendo ser este um dos brinquedos da sala. Com menos brinquedos, espera-se, como tendência, maior exploração de cada um.

O segundo encontro teve início com os relatos semanais das rotinas familiares com o filho. As preocupações parentais não diziam respeito às dificuldades sociais de Pedro, mas centravam-se em problemas comportamentais, tais como o sono e a autoagressividade. Relataram que o filho vem apresentando dificuldades em conciliar o sono, e que, mesmo indo se deitar próximo às 22 horas, apenas conseguia dormir no final da madrugada, quando o dia amanhece. Com isso, tanto Pedro quanto seus pais vinham dormindo pouco e apresentando sinais de estresse continuado, impactando sobre a qualidade de vida de ambos e, consequentemente, a intervenção.

A abordagem da pesquisadora sobre esse tema foi investigar as possíveis causas do transtorno do sono para a proposição de uma intervenção. A literatura científica mostra que esse problema é comum no autismo, pois dados apontam que entre 44% e 86% dessas crianças apresentam transtornos do sono, comparados com a taxa entre 10% e 16% para crianças sem autismo (Maxwell-Horn e Malow, 2017). Há indícios de pessoas no espectro do autismo que têm mais chances de apresentar mutações genéticas que afetam os padrões de sono, modificando a qualidade da melatonina produzida e, assim, a alteração do sono (Yang et al., 2016).[3] Portanto, foi indicado aos pais que levassem esse relato ao médico que acompanhava o filho para que o avaliasse. Mas, além das questões médicas, o manejo parental para regulação do ritmo circadiano foi abordado. Recomendou-se a criação de uma rotina para a hora de dormir em que obedecesse a um "ritual", iniciando pela hora do banho, seguido pela leitura de um livro infantil na cama até a hora de apagar a luz. A manutenção dessa sequência tende a exercer efeitos sobre o comportamento, preparando o corpo para o relaxamento e induzindo o sono.

---

[3] A melatonina é um hormônio natural produzido pela glândula pineal, que é ativada pela pouca luz, à noite (Souders et al., 2017).

Quanto ao comportamento de automutilação, os pais observaram que Pedro mordia o lado externo da mão em situações de estresse, o que começava a causar uma lesão na pele. Pelos relatos do contexto em que esse comportamento ocorria, levantou-se a hipótese de estar acontecendo em razão da atenção que os pais demonstravam quando o filho se comportava dessa maneira, quando cessavam quaisquer atividades para tirar a mão da boca de Pedro. Assim, foi sugerida uma diminuição da atenção sobre as mordidas e que, em vez disso, chamassem a atenção do filho para outros brinquedos ou atividades do seu interesse, desviando assim o foco. Seguimos acompanhando o desenlace desses relatos nos encontros seguintes.

Após os relatos das rotinas familiares, prosseguiu-se com a observação dos vídeos da intervenção. Um dos temas discutidos foi sobre o comportamento sonolento de Pedro, que se mostrou hipoativo, com pouca iniciativa por ter dormido pouco na noite anterior. A baixa frequência de respostas interativas do filho fez com que a mãe avaliasse a intervenção como "ruim", atribuindo a si as dificuldades em manter a atenção de Pedro: "Acho que não estou sabendo brincar direito com o Pedro." As orientações à mãe nesse momento foram de que seu comportamento parecia adequado e contingente ao de Pedro, e que as dificuldades poderiam ser mais bem explicadas pelo sono do filho. Seguiu-se com algumas orientações sobre a importância de estimular o uso do comportamento de apontar do filho, sendo sugerido que objetos de interesse fossem colocados a certa distância para que Pedro tivesse que apontar para eles quando necessário em vez de pegá-los com as mãos. Os pais mostraram-se atentos às discussões e relataram que seguiriam essas indicações, o que resultou em efeito positivo nos próximos encontros, nos quais os relatados concentraram-se mais no ato de automutilação.

No terceiro encontro, os relatos da rotina incluíram dificuldades em lidar com a alimentação do filho, e que pensavam em iniciar uma dieta especial que viram em uma reportagem sobre

autismo, pobre em glúten e caseína. Também trouxeram exemplos de comportamentos associados às alterações sensoriais de Pedro, mais especificamente quando colocava as mãos sobre os ouvidos na presença de sons altos ou manipulava excessivamente objetos com as mãos. A pesquisadora combinou de enviar, por *e-mail*, alguns textos educativos e científicos sobre esse assunto aos pais, para que pudéssemos ocupar o tempo dos encontros com foco nos aspectos diretamente ligados à intervenção. Para isso, foi indicado que os pais anotassem suas questões em um diário (agenda), evitando se esquecerem de relatar fatos importantes. Estes também poderiam ser enviados por *e-mail* para os pesquisadores.

Na observação subsequente aos vídeos, a mãe informou que sentia que o filho não a compreendia: "Eu acho que ele não está me entendendo bem, olha lá. Eu falo e explico de novo pra ele, mas ele não me atende". De fato, nas cenas da intervenção era possível observarmos que a linguagem utilizada pela mãe era marcada por frases muito extensas, cujo conteúdo era inespecífico (p. ex.: "vamos brincar só mais um pouco", "o que você quer?"). As orientações da pesquisadora foram a respeito das características da compreensão verbal de crianças com autismo. Foram expostas, por exemplo, algumas pesquisas que analisaram o desempenho de crianças com autismo em atividades ou jogos em que elas recebiam instruções verbais, comparadas com outras em que a criança era orientada sem essas instruções verbais (p. ex.: montar um quebra-cabeça). Os resultados mostram que há uma tendência a um melhor desempenho não verbal do que verbal (Mayes e Calhoun, 2003). A partir disso, foi discutida a dificuldade de compreensão verbal das crianças com autismo, e especificamente de Pedro, destacando a necessidade de que a mãe utilizasse uma comunicação verbal mais breve e objetiva, que facilitasse o entendimento das suas intenções para com ele.

O quarto encontro iniciou com a discussão sobre a leitura prévia de um texto sobre estratégias para lidar com problemas de comportamento, o qual foi trazido em razão dos relatos sobre com-

portamentos de autoagressão e desafiadores de Pedro. As situações apresentadas como exemplos no livro foram comparadas com os comportamentos do filho, permitindo que as estratégias e termos técnicos fossem esclarecidos (p. ex.: uso de reforço diferencial para diminuir a frequência das mordidas de Pedro às suas mãos).

No momento da autoscopia, a mãe disse sentir-se mais confiante para se engajar em atividades interativas com o filho: “Essa hora eu já sabia que para manter a atenção dele eu precisava apresentar algo que ele gostasse, por isso escolhi começar a cantar. E funcionou! Fiquei muito feliz em ver que eu consigo!” A mãe se referia ao momento em que Pedro mostrava-se refratário às suas propostas de interação, e que ela começou a cantar uma das canções que o filho canta frequentemente. A resposta foi o direcionamento da atenção do filho para a mãe, cantando junto e se aproximando dela. Nesse momento, foi discutida a importância da troca sincronizada de olhares e verbalizações como comportamentos centrais da atenção compartilhada, assim como o papel do compartilhamento da atenção para o desenvolvimento das intenções comunicativas, cognição social e linguagem. Observou-se claramente a compreensão de ambos os pais sobre seu papel como agentes de intervenção e como eles poderiam auxiliar no desenvolvimento da comunicação do filho, entendendo que a ludicidade da interação proporciona mais engajamento social, e este é a base para outras habilidades.

No encontro seguinte, os pais iniciaram descrevendo cenas em que a rotina com Pedro foi quebrada, gerando agitação e desorganização. Foi discutida a inflexibilidade cognitiva e comportamental no autismo, destacando como uma rotina estruturada poderia auxiliar o filho a compreender o que esperar e, assim, agir positivamente sobre os problemas de comportamento.

Na sessão de autoscopia, a mãe se mostrou orgulhosa de sua habilidade para brincar com o filho: “Olha lá, já tô conseguindo interagir com ele nas brincadeiras!” (sorrindo). Uma das observações foi sobre o olhar de Pedro estar direcionado apenas aos brinque-

dos, sem a alternância entre a mãe e estes. Discutiu-se brevemente sobre os comportamentos que compõem a atenção compartilhada e a importância do direcionamento da atenção do parceiro aos objetos, em que o monitoramento do olhar do outro é essencial (Deak e Triesch, 2006). Com isso, foi identificada a necessidade de criação de uma estratégia materna para direcionar o olhar do filho para o seu rosto. Por iniciativa da própria mãe, sugeriu-se que os brinquedos de interesse de Pedro fossem apresentados a ele na linha do olhar, fazendo com que ocorresse o contato visual direto. Esse foi o primeiro momento em que a mãe não apenas se mostrou mais confiante em suas habilidades interativas, mas também propôs estratégias práticas para engajamento na interação a partir de uma compreensão dos objetivos da intervenção: o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas.

O sexto encontro com os pais abordou como tema previamente definido um texto sobre o brincar no contexto do desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas do autismo. Foi a oportunidade de aprofundar as discussões sobre construtos do desenvolvimento social infantil (p. ex.: cognição social, reconhecimento do outro como agente intencional, teoria da mente, entre outros) e como a brincadeira pode ser utilizada como intervenção. O enfoque foi dado ao desenvolvimento cognitivo a partir da brincadeira na perspectiva histórico-cultural, em que as trocas interativas permitem o acesso a formas mais complexas de pensamento abstrato e funções psicológicas superiores (Morato, 1996).

Na sessão de autoscopia observou-se um aumento sensível do contato visual de Pedro com sua mãe, muito possivelmente resultante das discussões prévias sobre a importância do olhar e de estratégias práticas nesse sentido. Chamou a atenção da pesquisadora a análise dos pais sobre sua intervenção quando demonstraram compreensão a respeito do desenvolvimento infantil e do autismo, utilizando termos técnicos: “Pedro está direcionando o olhar mais

pra mim, né? Espero que essa nossa atenção compartilhada ajude o desenvolvimento da linguagem e interação.”

A brincadeira sugerida pela pesquisadora para estimular o contato visual dizia respeito ao esconder e aparecer (*peekaboo*). A mãe foi instruída a usar um pequeno lenço para esconder o rosto de Pedro, enquanto perguntava: “onde está a mamãe?”. Logo em seguida, retira o lenço, mostrando o rosto e dizendo: “Tá aqui!”. Essa brincadeira é muito utilizada em diferentes culturas com crianças bem pequenas para avaliação da permanência do objeto, durante o estágio sensório-motor proposto por Piaget (2003), porém, no contexto dessa intervenção, foi utilizada como elemento lúdico, cujo foco estava centrado na região dos olhos. No vídeo, a mãe iniciou essa brincadeira para atrair a atenção de Pedro, que riu e sustentou sua atenção, engajando ambos em trocas afetivas síncronas de olhares. Em razão do resultado exitoso, a mãe utilizou a brincadeira de esconder e aparecer, com mais frequência, nas intervenções subsequentes.

No sétimo encontro, o pai trouxe algumas dúvidas sobre eventos que ocorreram nas rotinas familiares, como uma visita de parentes em que Pedro se comportou de modo esquivo, evitando o contato e preferindo atividades solitárias. A família relatou que os parentes, em virtude das dificuldades comportamentais do filho, têm frequentado pouco sua casa, desejando mais aproximação entre eles. De fato, o afastamento entre família extensiva e família nuclear, em razão das dificuldades comportamentais no autismo, tem sido relatado na literatura (Abreu, 2012; Fávero e Santos, 2005). Para isso, a pesquisadora sugeriu a organização de um “álbum de família”, com fotos dos parentes, para olhar com o filho, relacionando os nomes às fotos, ideia que foi bem acolhida pela mãe.

Na sessão de autoscopia, foi observado que a mãe repetiu a brincadeira de esconder e aparecer, resultando novamente no engajamento da díade e confirmando o sucesso da atividade. Em seguida, apresentou uma brincadeira que, segundo ela, havia sido

planejada com antecedência, utilizando massinha de modelar. Porém, Pedro mostrou-se irritado, empurrando a massinha para longe e demonstrando não gostar da textura pastosa. A resposta da mãe foi retirar a massinha da mesa e trocar por um quebra-cabeça, o que trouxe Pedro de volta à interação. A iniciativa de troca de atividades foi um tema bastante discutido com a mãe, em que ambas avaliaram esse comportamento como positivo. A mãe entendeu que precisaria trocar a atividade, mesmo que planejada, por uma que o filho estivesse mais habituado, como o quebra-cabeça. Foi concluído, nesse momento, que flexibilizar as estratégias maternas de acordo com a resposta do filho era importante, visando sempre ao foco na interação e ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas.

No encontro seguinte, o pai relatou que o filho apontou para alimentos no supermercado enquanto passeavam, entendendo esse comportamento como atenção compartilhada. Foi esclarecido que a atenção compartilhada deveria ser compreendida a partir da noção de intencionalidade, ou seja: qual a intenção de Pedro com aquele comportamento? A literatura diferencia comportamentos de atenção compartilhada de acordo com as intenções, como nos mostra Bosa (2002, p. 79):

> Gestos indicativos possuem uma função protodeclarativa, isto é, servem para fazer comentários a respeito do mundo circundante a outras pessoas, enquanto os comportamentos de pedido, ao contrário, servem a um propósito protoimperativo: gestos para obter assistência.

Concluiu-se que aquele apontar utilizado por Pedro no supermercado não possuía função protodeclarativa, ou seja, o filho apontou para os alimentos na intenção de que o pai os alcançasse para ele, para obter assistência. Justamente os comportamentos de compartilhamento que se encontram mais deficitários no autismo e, por isso, com foco na intervenção, são os gestos protodeclarati-

vos, em que a intenção é compartilhar interesses sociais por prazer (Mundy et al., 1996). Com isso, definiu-se que a interação durante as intervenções deveria se centrar no desenvolvimento de gestos para compartilhamento de interesses comuns, para além daqueles simplesmente com função instrumental.

Esclarecidos esses aspectos teóricos, e sua repercussão na prática, prosseguiu-se para assistir aos vídeos. Nas cenas assistidas naquela sessão, a mãe observava quais gestos tinham função de protodeclarativa e quais tinham função protoimperativa. Essa diferenciação mostrou como ela estava compreendendo aspectos mais sutis e específicos sobre os comportamentos interativos e sua importância para o desenvolvimento infantil, em especial, no contexto do autismo.

Entre as cenas observadas na autoscopia, a mãe questionou o quanto a criança compreendia a linguagem verbal que ela utilizava para se expressar: "Não sei se ele está entendendo, eu fico dizendo pra ele pegar a peça [do quebra-cabeça] e olhar pra mim, mas ele não faz isso".

É importante resgatar que o tema da dificuldade de compreensão verbal no autismo já havia sido discutido no terceiro encontro de autoscopia, resultando em orientações sobre o uso de frases mais objetivas e curtas que facilitassem essa compreensão. Apesar de a orientação ser seguida, a criança ainda demonstrava dificuldades de compreensão dessas instruções verbais, o que sinalizou a necessidade da apresentação de mais "pistas" visuais. Considerando o fato de que alunos com autismo preferem e respondem melhor a estratégias de ensino por meio de pistas visuais do que verbais, a pesquisadora trouxe uma prática sedimentada pela literatura, considerada uma Prática Baseada em Evidências (PBE), que é a Comunicação Alternativa (Nunes e Nunes Sobrinho, 2010).[4] A pesquisa-

[4] Originadas nas áreas da Saúde e da Educação, as PBE consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos de pesquisa para facilitar a comparação dos diferentes achados, de modo a possibilitar a identificação entre seus resultados (Reichow et al., 2008).

dora falou sobre o PECS-Adaptado, um sistema de Comunicação Alternativa que funciona por intercâmbio de figuras e é destinado especialmente a alunos com autismo que apresentam dificuldades de comunicação (Walter, 2000). A mãe e o pai demonstraram interesse na função de recursos visuais que servem como auxílio à compreensão da comunicação e combinaram de realizar buscas na *internet* sobre o assunto para conhecer melhor. Ao final, a mãe comentou: "Entendi. Se o Pedro não entende direito o que eu falo, posso ser mais objetiva nas frases. Se mesmo assim ele ainda não compreender, posso usar figuras que mostram o que quero dizer."

No nono encontro, os pais estavam confiantes em seu desempenho, relatando perceber sucesso nas estratégias que a mãe tem utilizado. Na descrição das rotinas familiares, ela trouxe anotado em seu diário que o seguimento de "rotinas para dormir", combinado no segundo encontro, tem dado resultado. Após a leitura de um livro na cama, Pedro tem conseguido pegar no sono com mais facilidade, ficando menos sonolento durante o dia. Além desse aspecto, descreveu algumas preocupações, como o tempo excessivo do filho em frente à televisão.

No momento da autoscopia, a mãe observou-se na interação com o filho e realizou uma autorreflexão sobre seu desempenho de forma negativa: "Olha só, eu não deveria ter interrompido nessa hora, quando ele estava atento e engajado na brincadeira". A pesquisadora, em contraponto, apresentou uma série de momentos em que a mãe interveio corretamente, adotando estratégias adequadas, que resultaram em um bom engajamento com o filho. Nesse confronto de percepções, pesquisadora e pais chegaram à conclusão de que os pais aprenderam bastante sobre desenvolvimento infantil e estratégias de intervenção nos encontros, a ponto de a mãe avaliar seu desempenho atual de forma mais crítica, percebendo aspectos que poderiam ser mais bem trabalhados.

No décimo encontro, os pais relataram que perceberam um desajeitamento motor em Pedro, que demonstra algumas dificul-

dades nas brincadeiras, como pegar ou encaixar pequenas peças com a mão. Foi citado e explicado um auxílio que a mãe poderia fornecer ao filho, chamado tecnicamente de *prompt*, que se refere ao comportamento em auxiliar na execução de uma atividade de forma verbal, física ou gestual (Kwee et al., 2009).

Na observação dos vídeos, verificou-se uma manutenção de estratégias efetivas para o engajamento da díade, especialmente utilizando atividades ou brinquedos do interesse de Pedro. Em alguns momentos, os vídeos exibiam a mãe ajudando Pedro em um encaixe de peças de um quebra-cabeça ou apontando para um objeto que ele procurava. Nessas ocasiões, ela praticava o que havia aprendido nas discussões dos encontros: "Olha, eu alcancei pra ele a peça e ajudei a encaixar. Realizei um *prompt* físico, né?", ou "Ele não estava encontrando, aí apontei onde estava o brinquedo e ele achou. Esse foi um *prompt* gestual, não foi?". A utilização dos termos técnicos mostrava à pesquisadora que os pais estavam entendendo como a teoria poderia ser aplicada à prática, norteando a intervenção, além de evidenciar como a possibilidade de observar-se na intervenção favorecia uma análise sobre seu desempenho, auxiliando no incremento deste.

No décimo primeiro, e penúltimo encontro, os pais relataram sua percepção sobre uma melhor compreensão do filho a respeito das intenções do outro. Nesse sentido, houve novamente uma conversa quanto ao construto da teoria da mente (Frith e Happé, 1994) – já abordado anteriormente no sexto encontro – e a importância de explicitar nossas intenções na comunicação com uma pessoa com autismo.

Na observação dos vídeos, a mãe havia proposto uma atividade motora com o filho, em que foi construído um trajeto com barreiras que ambos percorriam, chamado de "circuito". Ela comentou que essa proposta foi resultante do que havia sido discutido no encontro anterior, quando relatou sua preocupação com os aspectos motores do filho: "achei que seria legal fazer uma atividade que

exigisse habilidade motora do Pedro". A proposta foi avaliada por todos como produtiva, porém diminuía a interação face a face, como o contato visual, já que ambos estavam em movimento e mais distantes um do outro.

Em um segundo momento, foi exibida uma cena em que ambos brincavam com tinta e massa de modelar. A mãe percebeu o filho muito direcionado para os brinquedos, com pouco compartilhamento sobre eles com ela: "Ele está só com a massinha, sem brincar comigo. O que fiz foi trazer a massinha para perto do meu rosto. Aí ele se interessou e conseguimos rir e trocar olhares novamente". É importante ressaltar que essa estratégia já havia sido utilizada com sucesso no quinto encontro e, desde então, passou a fazer parte do repertório materno para engajar-se com o filho. A pesquisadora destacou a utilização dessa estratégia novamente, ao que a mãe se mostrou satisfeita com seu desempenho evidenciado nos vídeos.

No último encontro, os pais iniciaram os relatos das rotinas familiares descrevendo a importância e o fato de o filho ter mais autonomia na hora da alimentação, quando precisa de ajuda com frequência. A pesquisadora enfatizou que a aprendizagem de comportamentos específicos, como a alimentação, pode ocorrer por meio da ajuda dos pais, para que Pedro leve corretamente a colher até a boca (*prompt* físico), ou também pode ocorrer por observação do outro realizando esses comportamentos. Nesse sentido, foi abordado o conceito de aprendizagem vicária (Bandura, 1997) e como a mãe poderia ensinar esses comportamentos atuando como modelo para o filho.

Os vídeos foram realizados durante a hora da alimentação. Ao observá-los, o pai comentou: "Olha o que a gente falou agora: a mãe poderia ter comido junto, mostrando pra ele como se come, não é?". A mãe concordou e complementou: "Sim, aí seria o caso da aprendizagem vicária! É mais uma estratégia bem interessante que podemos usar".

Esse dia foi marcado por relatos de satisfação com o resultado dos demais encontros e com a sensação de estarem conseguindo desenvolver uma interação com o filho, quando comparada ao início da intervenção.

> A gente não sabe direito como fazer, o que fazer para interagir. Mas olhando nos vídeos é diferente, a gente se vê fazendo e percebe outras possibilidades. Coisas que podia fazer melhor ou ainda outras formas de atingir aquele objetivo com o Pedro. Acho que aprendemos muito!

A pesquisadora concordou com a percepção de uma melhora na qualidade das interações desde o início e de como os pais se encontravam hoje mais seguros e hábeis para desenvolver as competências do filho. Com isso, encerraram-se os encontros previstos para a realização da pesquisa e para a formação dos pais.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi descrever o processo de autoscopia sendo utilizado no contexto da formação de pais, para eles atuarem como agentes de intervenção diretamente no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas do filho. Por meio de inspeção visual, foi possível observar uma tendência crescente na frequência de comportamentos sociocomunicativos da mãe e da criança com autismo, após o início dos encontros de autoscopia. Esse resultado demonstra que os encontros de formação com os pais têm uma relação causal e estatisticamente significativa com o aumento daqueles comportamentos.

A descrição dos encontros mostra que os pais relataram rotinas familiares para, em seguida, assistirem aos vídeos com a pesquisadora e refletirem sobre a intervenção. Chama a atenção, nos primeiros encontros, a presença marcante de um sentimento de insegurança materno sobre como proceder na intervenção com o

filho. À medida que os vídeos iniciais são observados e as orientações sobre como o ambiente poderia ser otimizado são fornecidas, somados à compreensão de especificidades do autismo por meio da discussão de textos, observa-se uma gradual diminuição desse sentimento. No quarto e quinto encontros, a mãe já verbalizava sua satisfação ao avaliar positivamente seu desempenho nos vídeos. Além do comportamento materno, foram discutidos, nos encontros, também alguns comportamentos da criança com autismo, como a agressividade e o transtorno de sono. As estratégias foram sugeridas pela pesquisadora e desenvolvidas pela mãe, resultando na amenização desses comportamentos, o que contribuiu para que ambos conseguissem se engajar mais nas interações.

Um dos aspectos importantes foi a escolha de textos técnicos a respeito dos temas tratados nos encontros. Alguns deles foram escolhidos antes mesmo de ter início a autoscopia, na observação dos vídeos da linha de base, quando se percebeu a importância de os pais conhecerem melhor as características do autismo e as abordagens para intervenção. As discussões sobre os textos indicaram resultados interessantes, como o descrito no quarto encontro, quando exemplos de comportamentos agressivos descritos no texto foram comparados com o de Pedro, fazendo com que os pais associassem o conhecimento teórico a uma aplicação prática. O mesmo ocorreu no sexto encontro, quando, após leitura sobre o brincar e o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, a mãe passou a utilizar termos técnicos para descrever alguns comportamentos observados na autoscopia.

Shulman (1986), autor que se dedicou a estudar a formação de professores, explica que as práticas de ensino são influenciadas tanto pelo conteúdo do conhecimento quanto pela forma como esse conhecimento é estruturado. Para isso, é essencial a articulação entre duas formas de conhecimento, propostas pelo autor: o conhecimento pedagógico, de conteúdo, e o conhecimento do contexto educacional. Enquanto o primeiro diz respeito à capacidade de

transformar o conhecimento técnico em formas pedagogicamente acessíveis, o segundo se refere ao conhecimento do contexto educacional. Nessa perspectiva é que Shulman (1986) propõe que o saber propositivo (conteúdo) seja complementado pelo conhecimento de caso (contexto). No que se refere à formação dos pais, estes já possuíam ou conheciam o caso, ou seja, os gostos, preferências e comportamentos de seu filho, faltando agregar o conhecimento de conteúdo. A escolha e a discussão dos textos sobre autismo e estratégias para engajamento possibilitaram que os pais associassem as duas formas de conhecimento na prática interventiva, por meio dos encontros de autoscopia.

Referências

ABREU, A. e THEODORO, M. "Família e autismo: uma revisão da literatura". *Contextos Clínicos*, v. 5, n. 2, pp. 133-42, 2012.

AMSBARY, J. e AFIRM Team. "Parent implemented intervention". *National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Center, University of North Carolina, out. 2010. Disponível em: http://afirm.fpg.unc.edu/parent-implemented-intervention. Acesso em: 16 jan. 2020.

BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. Nova York: W. H. Freeman, 1997.

BERNERT, D. "A importância do brincar no desenvolvimento da criança com o TEA". In OMAIRI, C. et al. (orgs.). *Autismo: perspectivas no dia a dia.* Curitiba: Ithala, 2013, pp.165-73.

BOSA, C. "Atenção compartilhada e identificação precoce no autismo". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, pp. 77-88, 2002.

______ e SOUSA, A. "Interação mãe-criança e desenvolvimento atípico: a contribuição da observação sistemática". In PICCININI, C. A. e MOURA, M. L. S. (orgs.). *Observando as primeiras interações pais-bebê-criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, pp. 237-58.

BOWEN, M. "Alcoholism as viewed through family systems theory and family psychotherapy". *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 233, n. 1, pp. 115-22, 1974.

BRASIL. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).* Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CHARLOP, M. H. et al. "The power of parents: parent-implemented interventions for young children with autism". In ______ et al. (orgs.). *Keeping it Real: Naturalistic Teaching Strategies (NaTS) for play and social skills with children with Autism Spectrum Disorder.* Springer: Cham, 2018, pp. 53-70.

CIDAV, Z. et al. "Implications of childhood autism for parental employment and earnings". *Pediatrics,* v. 129, n. 4, pp. 617-23, 2012.

DEAK, G. O. e TRIESCH, J. "Origins of shared attention in human infants". In FUJITA, K. e ITAKURA, S. (orgs.). *Diversity of cognition*. Kioto: Kioto University Press, 2006, pp. 331-63.

FÁVERO, M. A. B. e SANTOS, M. A. dos. "Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, pp. 358-69, 2005.

FERNANDES, F. D. "Famílias com crianças autistas na literatura internacional". *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia***,** v. 14, n. 3, pp. 427-32, 2009.

FRITH, U. e HAPPÉ, F. "Autism: beyond theory of mind". *Cognition*, v. 50, n. 1, pp. 115-32, 1994.

KASHINATH, S. et al. "Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism". *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* v. 49, n. 3, pp. 466-85, 2006.

KWEE, C. S. et al. "Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH". *Revista CEFAC*, v. 11, n. 2, pp. 217-26, 2009.

MAXWELL-HORN, A. e MALOW, B. A. "Sleep in autism". *Seminars in Neurology*, v. 37, pp. 413-8, 2017.

MAYES, S. D. e CALHOUN, S. L. "Ability profiles in children with autism: influence of age and IQ". *Autism*, v. 7, n. 1, pp. 65-80, 2003.

MORATO, E. M. *Linguagem e cognição: as reflexões de LS Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.

MUNDY, P. et al. "Defining the social deficits of autism: the contribution of nonverbal communication measures". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 27, pp. 657-69, 1986.

NATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CENTER ON AUTISM SPECTRUM DISORDERS - NPDC. *Evidence-Based Practices*, 2019. Disponível em: http://autismpdc.fpg.unc.edu. Acesso em: 16 jan. 2020.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL - NRC. *Educating children with autism.* Washington, DC: National Academy Press, 2001. Disponível em: http://www.nap.edu/openbook.php. Acesso em: 16 jan. 2020.

NORTON, P. e DREW, C. "Autism and potential family stressors". *The American Journal of Family Therapy*, v. 22, n. 1, pp. 67-76, 1994.

NUNES, D. R. P. e NUNES SOBRINHO, F. P. "Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas". *Revista Brasileira de Educação Especial,* v. 16, n. 2, pp. 297-312, 2010.

NUNES, L. R. O. P. e WALTER, C. C. F. "Pesquisa experimental em educação especial". In ______ (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, pp. 27-52.

OLIVEIRA, J. J. M. *Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com Transtorno de Espectro Autista e no empoderamento parental* (dissertação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

PARKER, R. I. et al. "Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U". *Behavior Therapy*, v. 42, n. 2, pp. 284-99, 2011.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. 3.ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 2003.

REICHOW, B. et al. "Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism". *Journal of autism and developmental disorders*, v. 38, n. 7, pp. 1311-9, 2008.

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, C. et al. "Autoscopy as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects". *Revista Psicologia: Teoria e Prática,* v. 21, n. 3, pp. 418-36, 2019.

SHULMAN, L. S. "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, pp. 4-14, 1986.

SILVA, A. M. e CIA, F. *Problemas de comportamento: conceituação e possibilidade de intervenção para pais e professores*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

SILVA, N. M. V. et al. "Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação". *Psicologia em Revista,* v. 20, n. 3, pp. 513-28, 2014.

SOUDERS, M. C. et al. "Sleep in children with autism spectrum disorder". *Current Psychiatry Reports,* v. 19, n. 6, p. 34, 2017.

STAHMER, A. C. e PELLECCHIA, M. "Moving towards a more ecologically valid model of parent-implemented interventions in autism". *Autism*, v. 19, n. 3, pp. 259-61, 2015.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WALTER, C. *Efeitos da adaptação do PECS associada ao currículum funcional natural em pessoas com autismo infantil* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2000.

WETHERBY, A. M. et al. "Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: an RCT". *Pediatrics*, v. 134, n. 6, pp. 1084-93, 2014.

WONG, C. et al. "Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 7, pp. 1951-66, 2015.

YANG, Z. et al. "Circadian-relevant genes are highly polymorphic in autism spectrum disorder patients". *Brain and Development*, v. 38, n. 1, pp. 91-9, 2016.

ZAIDMAN-ZAIT, A. et al. "Examination of bidirectional relationships between parent stress and two types of problem behavior in children with autism spectrum disorder". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 8, pp. 1908-17, 2014.

Sobre a organizadora e os autores

Leila Regina d´Oliveira de Paula Nunes (org.): possui bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestrado em Educação Especial pelo George Peabody College, USA (1977) e doutorado (PhD) em Educação Especial pela Vanderbilt University (1985). Trabalhou na Universidade Federal de S. Carlos e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Coordenadora do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa do PROPEd (LATECA); membro da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa (ISAAC) e da Associação Brasileira de Comunicação Alternativa (ISAAC Brasil); presidente vitalícia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Possui bolsa de produtividade em pesquisa (1D) do CNPq. E-mail: leilareginanunes@gmail.com.

Ana Paula da Silva Braga: possui graduação em Pedagogia pela UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte) (2014); especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FMB (Faculdade Maciço de Baturité) (2017); especialização em Educação Especial pela UNINASSAU (cursando); mestrado em Educação (cursando). Atualmente, professora de Educação Especial da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: anapaula_braga17@hotmail.com.

Carla C. Marçal y Guthierrez: é pedagoga (UFRRJ); especialista em Educação Especial/Inclusiva com ênfase em TA e CAA (UCAM) e em Gênero e Sexualidade (UERJ); mestre em Educação (PPGEDUC/UFRRJ) e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ; professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/UERJ; integrante do Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico da UNESA. E-mail: carlacordeiromarcal@gmail.com.

Carlo Schmidt: é professor associado do Departamento de Educação Especial e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPQ) e Pesquisador do CNPq. E-mail: carlopsico3@gmail.com.

Carolina Rizzotto Schirmer: é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; tem pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação Alternativa e coordenadora do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da UERJ; membro da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa ISAAC; membro da Associação Brasileira de Comunicação Alternativa. E-mail: eadcarolina@gmail.com.

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter: é fonoaudióloga (USC); possui mestrado e doutorado em Educação Especial (UFSCar); pós-doutorado em Comunicação Alternativa (UERJ); é professora associada do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada e do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ); professora visitante na University of Central Florida (UCF-USA) pela CAPES (PVE-2019); pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ – 2015-2019); pesquisadora PROCIÊNCIA (UERJ); membro afiliada do Comitê de Pesquisa da Augmentative and Alternative Communication (ISAAC); membro afiliada internacional da American Speech and Hearing Association (ASHA). E-mail: catiawalter@gmail.com.

Cláudia Miharu Togashi: possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008); pós-graduação em Psicopedagogia (UERJ); mestrado em Educação pela UERJ e atualmente cursa o doutorado em Educação pela UERJ. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação desde 2009. É membro da ISAAC-Brasil e pesquisadora do grupo de pesquisa Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Educacionais para pessoas com autismo e outras deficiências. E-mail: claudiatogashi@yahoo.com.br.

Débora Regina de Paula Nunes: é psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998); mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000); doutora em Educação Especial – Florida State University (2005); tem pós-doutorado em Educação Especial – Florida State University (2016). Atualmente é professora associada dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; orienta e desenvolve pesquisas sobre autismo, formação de professores e comunicação alternativa. E-mail: deboranunesead@gmail.com.

Francisca M. G. Cabral Soares: possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (UFRN); doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É líder do grupo de estudos e pesquisas Memórias, Auto(biografia) e Inclusão (GEPEMABI). Atualmente é professora adjunto IV da UERN; pró-reitora adjunta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UERN; pesquisadora institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC-UERN); coordenadora do GT 15 – Educação Especial da Regional Nordeste da ANPEd. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, educação inclusiva, prática pedagógica, autismo, linguagem, os processos de ensino e aprendizagem e alfabetização na infância. E-mail: fcacabral@yahoo.com.br.

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira: possui graduação em Educação Especial – habilitação em Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Surdocegueira (UFSM-2013); é mestre em Educação – LP3 Educação Especial e Autismo (UFSM-2016); doutoranda em Educação – LP3 Educação Especial e Autismo (2019). Integrante do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPQ); docente da Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA); coordenadora no Núcleo de Acessibilidade da FISMA; coordenadora Técnica do Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista "Compreender para atuar" (FISMA). E-mail: jessica.oliveira@fisma.com.br.

Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva: possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2012) e em Pedagogia pela Faculdade Internacional Signorelli (FISIG) (2018); é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2018); doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED da UERJ; membro do grupo de pesquisa Educação de Pessoas com Necessidades Educa-

cionais Especiais e do grupo de pesquisa Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Educacionais para pessoas com autismo e outras deficiências. E-mail: stefhannyp@gmail.com.

Thatyana Machado Silva: é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É concursada na Prefeitura Municipal de Rio das Ostras como professora de Educação Especial, trabalha com o Atendimento Educacional Especializado e como membro integrante da equipe de coordenação da Educação Inclusiva da prefeitura. Atua, também, como docente dos cursos de formação em serviço ofertado aos professores que atendem alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras. E-mail: thatyana.ms@gmail.com.

Vilma Gomes Sampaio: é mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019); tem pós-graduação em deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2010) e pós-graduação em Educação Especial – Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará; possui graduação em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (1983). Atualmente é professora do Instituto Municipal Helena Antipoff, atuando no Centro de Transcrição à braile. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Deficiência Visual. E-mail: vilma.sampaio@uol.com.br.

A reflexão do professor acerca de sua prática docente é considerada como pedra angular no processo formativo. Na busca de novas metodologias e recursos para favorecer essa atitude reflexiva do docente, depara-se com a autoscopia. A palavra autoscopia é formada pelos termos auto – ação realizada pelo próprio sujeito – e scopia, que significa objetivo, finalidade, alvo. O termo foi introduzido na França por Fauquet e Strasvogel ao final da década de 1960. Os autores proponentes pretendiam introduzir, na educação francesa, uma nova metodologia de formação de professores, baseada no microensino americano. A autoscopia emerge, assim, na confluência de dois fatores presentes naquela época: a insatisfação com a formação de professores e desempenho dos alunos e o advento da tecnologia audiovisual americana. Autoscopia pode ser definida como a observação tardia do Eu em uma situação pedagógica dada e registrada. Após essa observação de si próprio ofertada pelo vídeo, o professor tomará consciência de certas lacunas em sua ação, realizando, dessa forma, a autoconfrontação e a autoavaliação, podendo conduzi-lo a um confronto com o outro, ocasião na qual é acompanhado pelo seu supervisor.

ProPEd